

JOAQUIM GONÇALVES DA COSTA



Orientadora: Prof^a. Dra: Acacia Zeneida Kuenzer

CURITIBA

2010

JOAQUIM GONÇALVES DA COSTA

**O PROCESSO EDUCATIVO NO PROJETO SABERES DA TERRA DO
TERRITÓRIO CANTUQUIRIGUAÇU:
LIMITES E POSSIBILIDADES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação na Linha de Pesquisa: Mudanças no Mundo do Trabalho e Educação da Universidade Federal do Paraná como requisito parcial à obtenção do Título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dra: Acacia Zeneida Kuenzer

CURITIBA

2010

Catalogação na publicação
Sirlei do Rocio Gdulla – CRB 9ª/985
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

Costa, Joaquim Gonçalves da
O processo educativo no projeto saberes da terra do território Cantuquiriguaçu: limites e possibilidades / Joaquim Gonçalves da Costa. – Curitiba, 2010.
233 f.

Orientadora: Profª.Drª. Acácia Zeneida Kuenzer
Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação,
Universidade Federal do Paraná.

1. Projeto Saberes da Terra – Paraná. 2. Agricultura familiar – sustentabilidade. 3. Educação rural. 4. Camponeses – formação profissional. I. Título.

CDD 370.19346




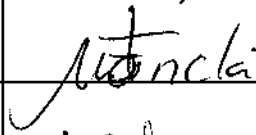
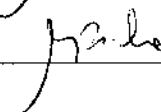
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



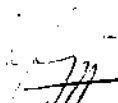
PARECER

Defesa de Dissertação de **JOAQUIM GONÇALVES DA COSTA** para obtenção do Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO. As abaixo-assinadas, DR^a ACÁCIA ZENEIDA KUENZER, DR^a Nanci STANCKI DA LUZ e DR^a MÔNICA RIBEIRO DA SILVA argüiram, nesta data, o candidato acima citado, o qual apresentou a seguinte Dissertação: **“O PROCESSO EDUCATIVO NO PROJETO SABERES DA TERRA DO TERRITÓRIO CANTUQUIRIGUAÇU: LIMITES E POSSIBILIDADES”**.

Procedida a argüição, segundo o Protocolo aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que o candidato está apto ao Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO, tendo merecido as apreciações abaixo:

BANCA	ASSINATURA	APRECIÇÃO
DR ^a ACÁCIA ZENEIDA KUENZER		aprovado
DR ^a Nanci STANCKI DA LUZ		aprovado
DR ^a MÔNICA RIBEIRO DA SILVA		aprovado

Curitiba, 29 de janeiro de 2010.



Profª Drª Noela Invernizzi
Vice-Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação

Aos trabalhadores e trabalhadoras camponeses/as que sofrem o mundo e as conseqüências da história do pensamento econômico, pedagógico, político que tem nexos com os padrões de desenvolvimento sócio-econômico marcados por séculos de escravidão e por uma concentração fundiária que fundamenta uma trajetória de expulsão e de expropriação, mas que de forma corajosa desenvolvem estratégias de resistência.

Aos sujeitos que se dedicam a difícil tarefa de pensar com radicalidade e à construção de apreciações críticas e, mesmo conscientes de que não são os preferidos pela hipócrita sociedade capitalista, continuam pensando.

Aos que, como B. Brecht, sustentam que a única finalidade da ciência está em aliviar a miséria da existência humana.

AGRADECIMENTOS

A síntese de concepções e de idéias apresentada nesta dissertação é a manifestação da inteligência dela decorrente. É a expressão de um momento de passagem “por dentro” de um processo educativo, com sujeitos inseridos em um marco histórico, que trazem em sua vida as consequências do silenciamento do povo do campo, dos direitos usurpados, negados e o clamor da terra em continuar sendo espaço de vida. Das inúmeras madrugadas em frente ao computador e dos livros; dos inúmeros sábados, domingos e feriados, fazendo em média 8 horas por dia de estudos; Das várias noites que passei dentro dos ônibus; Das inúmeras vezes que estudei nos saguões das rodoviárias, dos hotéis. Muitas incertezas! Durante esse tempo de construção de conhecimento, tive a oportunidade de poder discutir com os sujeitos que vivenciaram o processo e por outro lado, recebendo, apoio e orientação teórica de autores/as, professores/as. **Assim, sou especialmente grato,**

☀ *Aos meus pais, Pedro Gonçalves de Oliveira (1929 - 2000) e Ana Costa de Oliveira (1932 - 1993) que no processo vivido cultivando a pouca terra, cultivaram também imensa sabedoria. Que quiseram seus filhos e filhas na escola, mesmo sofrendo a dor, de na maioria das vezes não terem condições materiais, tinham a certeza que o acesso ao domínio do saber é condição indispensável para lutar contra as injustiças e a tirania da sociedade do capital.*

☀ *Aos demais familiares, irmãos/ãs, sobrinhos/as, cunhados/as, tios/as, pela compreensão da minha ausência e falta de tempo para dedicá-los preciosa atenção.*

☀ *À estimada professora Acácia Zeneida Kuenzer pela sua magnífica contribuição teórica acerca da relação entre educação e trabalho, e, sobretudo por incentivar e confiar na autonomia de produção do autor.*

☀ *Às professoras Nanci Stancki Silva e Sônia Landini, Mônica Ribeiro da Silva pelas contribuições teóricas e pelas orientações que foram fundamentais na produção desta dissertação.*

☀ *Ao grupo gestor da Prefeitura Municipal de Porto Barreiro, especialmente ao Prefeito João Costa e demais Secretários/as Municipais pela compreensão da minha ausência e, apoio pelo tempo que pude dispor para as viagens de todas as semanas a Curitiba para as aulas e orientações.*

☀ *Aos professores e professoras (Paulo Vinicius, Gracialino da Silva Dias, Noela Invernizze, Regina Michelotto, Maria Rita) pelas aulas e conversas iluminadoras.*

☀ *Às funcionárias do PPGE sempre atenciosas e dedicadas.*

☀ *Aos sujeitos educativos do Projeto Saberes da Terra que se dispuseram a responder os questionários.*

☀ *Aos novos e às novas colegas que fiz na Universidade, da linha de pesquisa Mudanças no Mundo do Trabalho e Educação e de outras linhas que tivemos a grata satisfação de convivência durante os períodos de aulas.*

☀ *Ao estimado camarada Nilson Bueno de Oliveira pela leitura atenciosa e correção necessária da Língua Portuguesa.*

☀ *A Fabiana, Adriana, Sebastião, Helena, Dejalma, Paulinho, Soeli, Elza, integrantes da equipe da Secretaria Municipal de Educação de Porto Barreiro, por terem levado o trabalho adiante nas minhas ausências.*

☀ *À estimada e sempre atenciosa Rosangela Gehrke Seger pelas impressões dos textos quando precisei.*

Na elaboração das novas propostas, o trabalhador é um participante fundamental; ele sabe o que precisa aprender e a escola com seus intelectuais precisa aprender ouvi-lo, assumindo o papel que lhe cabe, de articular e organizar junto com os trabalhadores o projeto pedagógico necessário. Evidentemente, esse projeto pedagógico terá formas de organização distintas das formais, da seleção e estruturação do conteúdo aos horários, à duração, às formas de avaliação e à qualificação dos docentes. Torna-se necessário elaborar uma pedagogia para o trabalhador adulto, “com ele, a partir e no decorrer da ação pedagógica concreta”.

(KUENZER)

A educação escolar, em sentido amplo, preocupada com a formação plena do indivíduo, como pessoa e como cidadão, contribui para a formação profissional de maneira indireta, seja por propiciar-lhe p acesso aos conhecimentos disciplinares, seja por entender que é parte dessa formação a compreensão do contexto em que o exercício da atividade profissional se realiza ou se realizará.

(FERRETTI)

O avanço nas conquistas da classe trabalhadora, tanto nas relações de trabalho quanto no acesso à escola, não resulta, porém, mecanicamente da simples existência das contradições. Nem se trata de um avanço, apenas resultante do aproveitamento das brechas deixadas pela burguesia. Resulta, sobretudo, da apreensão adequada da natureza das contradições, de sua exploração política e, em suma, da organização da classe trabalhadora na luta por seus interesses.

(FRIGOTTO)

Discutir sobre a Educação do Campo hoje, e buscando ser fiel aos seus objetivos de origem, nos exige um olhar de totalidade, em perspectiva, com uma preocupação metodológica, sobre como interpretá-la, combinada a uma preocupação política, de balanço do percurso e de compreensão das tendências de futuro para poder atuar sobre elas.

(CALDART)

PROVOCAÇÕES

(Luis Fernando Veríssimo)

A primeira provocação ele agüentou calado. Na verdade, gritou e esperneou. Mas todos os bebês fazem assim, mesmo os que nascem em maternidade, ajudados por especialistas. E não como ele, numa toca, aparado só pelo chão.

A segunda provocação foi a alimentação que lhe deram, depois do leite da mãe. Uma porcaria. Não reclamou porque não era disso.

Outra provocação foi perder a metade dos seus dez irmãos, por doença e falta de atendimento. Não gostou nada daquilo, mas ficou firme. Era de boa paz. **Foram lhe provocando por toda a vida.**

Não pode ir à escola porque tinha que ajudar na roça. Tudo bem, gostava da roça. Mas aí lhe tiraram a roça.

Na cidade, para onde teve que ir com a família, era provocação de tudo que era lado. Resistiu a todas.

Morar em barraco. Depois perder o barraco, que estava onde não podia estar. Ir para um barraco pior. Ficou firme.

Queria um emprego, só conseguiu um subemprego. Queria casar, conseguiu uma submulher. Tiveram subfilhos. Subnutridos. Para conseguir ajuda, só entrando em fila. E a ajuda não ajudava.

Estavam lhe provocando. Gostava da roça. O negócio dele era a roça. Queria voltar pra roça.

Ouvira falar de uma tal reforma agrária. Não sabia bem o que era. Parece que a idéia era lhe dar uma terrinha. Se não era outra provocação, era uma boa.

Terra era o que não faltava. Passou anos ouvindo falar de reforma agrária. Em voltar à terra. Em ter a terra que nunca tivera. Amanhã. No próximo ano. No próximo governo. **Conclui que era provocação.** Mais uma.

Finalmente ouviu dizer que desta vez a reforma agrária vinha mesmo. Para valer. Garantida.

Se animou. Se mobilizou. Pegou a enxada e foi brigar pelo que pudesse conseguir.

Estava disposto a aceitar qualquer coisa. **Só não estava mais disposto a aceitar provocação.**

Aí ouviu que a reforma agrária não era bem assim. Talvez amanhã. talvez no próximo ano... Então protestou.

Na décima milésima provocação, reagiu. E ouviu espantado, as pessoas dizerem, horrorizadas com ele:

VIOLÊNCIA, NÃO!

CONSTRUTORES DO FUTURO

(Gilvan Santos)

Eu quero uma escola do campo
Que tenha a ver com a vida, com a gente
Querida e organizada, conduzida coletivamente.

Eu quero uma escola do campo
Que não enxergue apenas equações,
Que tenha como “chave mestra”
O trabalho e os mutirões.

**Eu quero uma escola do campo
Que não tenha cercas,
Que não tenha muros.
Onde iremos aprender a sermos
Construtores do futuro.**

Eu quero uma escola do campo
Onde o saber não seja limitado
Que a gente possa ver o todo
E possa compreender os lados.

Eu quero uma escola do campo
Onde esteja o símbolo da nossa semente
Que seja como a nossa casa
Que não seja como a casa alheia.

BRASIL, NA VISÃO DE UM CAMPONÊS

(Valter Israel da Silva)

País Continental de belezas, incontáveis. Valores imensuráveis, em riqueza mineral. Tem floresta, fauna e flora. E como se vê de fora, tem futebol e carnaval.

Mas por trás desta beleza, tem muita coisa escondida. Aqui não se valoriza a vida, se pensa em crescer primeiro. Pra quem vê do estrangeiro não vê a Pátria dividida. Não vê a gente sofrida, só vê mulata, prazer e dinheiro!

São 170 milhões de habitantes. E muitos não têm nem nome, e neste mundo de riqueza, grande parte não consome. O Brasil tem sobrenome! Magalhães, Maluf e Valério e, diante deste despautério, cinquenta milhões passam fome.

No ano de 1500, aconteceu a invasão. Encostou sua embarcação um tal de Pedro Cabral, com arrogância descomunal, impôs aqui a escravidão.

Primeiro foram os índios. Depois negros e hoje brancos. Escravizados são tantos na história deste Brasil. A terra também serviu pra concentrar a riqueza. Com capitanias hereditárias e agricultura latifundiária, vão fomento a pobreza.

Os grandes são quem produzem. É a mentira do momento. A mídia é quem dá sustento e fala aquilo que quer. Mas, segundo o IBGE e, isto tem fundamento, a agricultura camponesa, daquilo que vai para a mesa, produz setenta por cento.

Tem dois projetos em disputa. Capitalista e camponês. Eu vou falar para vocês o que eles têm em mente, Um – não pensa em nossa gente, só pensa em lucro e riqueza. Ta destruindo a natureza, polui o meio ambiente.

O Outro – é projeto de vida. De respeito à natureza. E também produz riqueza. Mas o foco é a comida. Não tem visão reduzida. Olha também para a frente. Produz para nossa gente, não para as vacas européias. Vem encolhendo a miséria, neste país continente.

É pena amigos leitores! Que nossas autoridades, fazem sempre as vontades dos donos do capital. Num país tão desigual, o povo é contramão. Faz lutas. Muitas em vão. Pois a burguesia imunda faz uma compra profunda, com lobby, suborno e mensalão.

Assim, vamos amargando, o clamor dos excluídos. Mas, o povo estando unido, pode mudar este quadro. Pode tomar o Estado e distribuir a riqueza. Garantir em toda a mesa, três refeições por dia, devolvendo a alegria e acabando com a pobreza.

Após todas as mudanças. Tudo estará resolvido. Com direitos garantidos. O Brasil levado a sério. Assim é o que espero! O povo vai para o comando, nunca mais necessitando, **Bolsa Escola e Fome Zero!**

RESUMO

A presente dissertação analisa o Projeto Saberes da Terra executado no Território Cantuquiriguaçu, no Estado do Paraná, tendo como objetivo central compreender como aconteceu a integração entre o conhecimento teórico e o conhecimento técnico na qualificação profissional e social dos sujeitos trabalhadores, camponeses, agricultores familiares, bem como apontar, a partir desse processo educativo, limites e possibilidades. O referido projeto foi implementado com 13 turmas em 11 municípios do Território citado e se inscreve na perspectiva da Educação do Campo que, a partir dessa proposta, propõe escolarizar e qualificar profissional e socialmente, jovens e adultos camponeses partindo da materialidade do mundo do trabalho desses sujeitos, considerando como eixo articulador de todo o processo educativo, a vida de trabalho na Agricultura Familiar e a questão da Sustentabilidade. A Educação do Campo nascida das lutas sociais forjadas pelos Movimentos Sociais Populares do campo ocupa espaço nas formulações de políticas públicas, nas estruturas administrativas e nos marcos legais da educação nacional. Desse modo, a materialização desse processo traz em si muitos limites, mas, de modo geral, apresenta muitas possibilidades aos sujeitos camponeses, historicamente colocados à margem do processo de educação, do acesso à terra e demais direitos considerados essenciais para a efetivação de uma vida digna enquanto ser humano. Do ponto de vista teórico-metodológico buscou-se fazer uma análise (partindo do geral para o particular, considerando a relação entre totalidade e particularidade (mediações) as contradições materiais do sistema agro hoje, entre as formas organizativas de produção, agronegócio e campesinato, onde foi possível observar que, muitos limites impostos aos camponeses estão engendrados na própria materialidade do modelo de desenvolvimento do campo. A reflexão acerca da Educação do Campo acontece, justamente, como uma necessidade de pensar, alternativas para a superação desse modelo de desenvolvimento. A construção do conhecimento aqui sistematizado, portanto, é resultado de investigação de campo através de entrevistas com os sujeitos educativos que participaram do processo nos diferentes tempos e espaços pedagógicos efetivados durante o processo de formação, que se apresentam como uma possibilidade de integração entre o conhecimento teórico e o conhecimento técnico, a partir do trabalho como possibilidade explicativa, os projetos de vida e de produção desses sujeitos e de intervenção na transformação da realidade. O processo educativo foi uma mediação para mudança na práxis desses sujeitos egressos, compondo uma nova relação homem-sociedade-natureza e suas imbricações materiais alcançando, inclusive, um dos objetivos do curso, que é pensar a questão da sustentabilidade de modo geral.

Palavras-Chave: Educação do Campo. Campesinato. Agricultura Familiar. Integração Curricular. Qualificação.

ABSTRACT

The present essay analyzes the Project “Saberes da Terra” executed in the Cantuquiriguaçu Territory, in the State of Parana, aiming as its main objective to understand how the integration between the theoretical and technical knowledge in the social and professional qualification of the diligent citizens, peasants, familiar agriculturists had occurred, as well as pointing out, from this educative process, limits and possibilities. The related project was implemented through 13 groups in 11 cities of the mentioned Territory and it is inserted in the perspective of the Field Education that, from this proposal, considers to provide school education and to socially and professionally qualify young and adults peasants, starting from the point of the materiality of the workplace of these citizens, considering as articulator axle of all the educative process the lifework in Familiar Agriculture and the question of sustainability. The Field Education, born from the social fights forged by the Popular Social Movements of the field, gets its space in formulating public policies, the administrative structures and legal landmarks of the national education. In this manner, the materialization of this process brings in itself many limits, but, in general way, it presents many possibilities to the peasants, historically put aside of the education, process, as the access to the land and other rights considered essential for the fulfilment of a righteous life while human beings. From the theoretical-methodological point of view it was analyzed (from general to particular, considering the relationship between totality and particularity (mediation) the material contradictions of the system, among the production, organization, agribusiness and peasant movement, where it was possible to observe that, many limits imposed to the peasants are produced in the proper materiality of the field model of development. The reflections about the Field Education happen exactly, as a necessity to think of alternatives for the overcoming of this model of development. The construction of the knowledge hereby presented, therefore, resulted from field investigations, through interviews with the educative actors that had participated in the process in the different times pedagogical spaces during the formation process, who present themselves as a possibility of integration between the theoretical and the technical knowledge, from their work as an explanatory possibility, the projects of life and production of these citizens and intervention in the transformation of reality. The educative process was a mediation for a change in the praxis of these citizens, composing a new man-society-nature relationship and its material implications reaching, also, one of the objectives of the course, that is to think, in a general way, the question of sustainability.

Key-words: Field education. Peasant Movement. Familiar Agriculture. Curricular Integration. Qualification.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 – LOCALIZAÇÃO DO TERRITÓRIO CANTUQUIRIGUAÇU.....	123
FIGURA 2 – MUNICÍPIOS QUE COMPÕEM O TERRITÓRIO.....	124
FIGURA 3 – PÚBLICO QUE PARTICIPOU DO PROJETO.....	130
FIGURA 4 – GESTÃO DO PROJETO.....	134
FIGURA 5 – EIXO ARTICULADOR E EIXOS TEMÁTICOS.....	148
FIGURA 6 – INTEGRAÇÃO CURRICULAR.....	158
FIGURA 7 – O PROCESSO EDUCATIVO E REFLEXIVO.....	164
FIGURA 8 – O PROCESSO VIVIDO DIDATICAMENTE.....	169
FIGURA 9 – ARCO OCUPACIONAL E OCUPAÇÕES.....	184
FIGURA 10 – TEMPO ESCOLA E TEMPO COMUNIDADE.....	191
FIGURA 11 – O TRABALHO PEDAGÓGICO E SUAS DIMENSÕES.....	193
FIGURA 12 – PROJETO DE VIDA, PLANEJAMENTO E SUSTENTABILIDADE....	211

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – EXTRATOS E MÓDULOS.....	80
TABELA 2 – PRODUÇÃO AGRÍCOLA.....	81
TABELA 3 – PRODUÇÃO PECUÁRIA.....	82
TABELA 4 – CATEGORIZAÇÃO DE IMÓVEIS.....	83
TABELA 5 – INDICADORES SÓCIO-ECONÔMICOS DO TERRITÓRIO.....	125
TABELA 6 – GRADE CURRICULAR.....	146
TABELA 7 – NÍVEIS DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO.....	148
TABELA 8 – COMPONENTES FORMATIVOS.....	197
TABELA 9 – TABELA TEMA.....	200

LISTA DE SIGLAS

CNBB	– Confederação Nacional dos Bispos do Brasil.
CNE	– Conselho Nacional de Educação.
CONDETEC	– Conselho de Desenvolvimento do Território Cantuquiriguaçu.
ENERA	– Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária.
FAO	– Fundo das Nações Unidas para a Agricultura e Alimentação.
IBGE	– Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.
IDH	– Índice de Desenvolvimento Humano.
INCRA	– Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária.
MAB	– Movimento dos Atingidos por Barragens.
MDA	– Ministério do Desenvolvimento Agrário.
MPA	– Movimento dos Pequenos Agricultores.
MST	– Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.
MTE	– Ministério do Trabalho e Emprego.
ONGs	– Organizações Não-Governamentais.
PNAD	– Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios.
PNQ	– Plano Nacional de Qualificação do MTE.
SAF	– Secretaria da Agricultura Familiar.
SDT	– Secretaria de Desenvolvimento Territorial.
SECAD	– Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.
SENAES	– Secretaria Nacional de Economia Solidária.
SEPTEC	– Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica.
SPPE	– Secretaria de Políticas Públicas de Emprego.
UNB	– Universidade de Brasília.

- UNESCO – Organização das Nações Unidas para o desenvolvimento da Educação, Ciência e Cultura.
- UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância.
- UPFs – Unidades de Produção Familiares.
- UPVF – Unidade de Produção de Vida Familiar.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	23
CAPÍTULO I - O SISTEMA AGRO-CAPITALISTA: AGRONEGÓCIO E AGRICULTURA FAMILIAR E SUAS CONTRADIÇÕES.....	37
1.1. ASPECTOS GERAIS DO AGRONEGÓCIO E DO CAMPESINATO.....	37
1.2. A CLASSE TRABALHADORA NO CAMPO: O LUGAR E AS POSSIBILIDADES EXPLICATIVAS E/OU OS LIMITES DA TEORIA	48
1.3. CAMPONESES NO SÉCULO XXI E A CONTROVÉRSIA CENTRAL	67
1.4. A IDENTIDADE DO MUNDO DO TRABALHO E A ENGRENAGEM DO CAPITAL NO CAMPO.....	71
1.5. A MATERIALIDADE DA QUESTÃO: PRINCÍPIOS E FINS DO TRABALHO NA UNIDADE CAMPONESA E NO AGRONEGÓCIO	75
CAPÍTULO II - RELAÇÃO EDUCAÇÃO E TRABALHO SOB A PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	86
2.1. O PROJETO SABERES DA TERRA: UM POUCO DA SUA CONSTRUÇÃO E IDENTIDADE.....	86
2.2. DO CAMPO DAS CONTRADIÇÕES SOCIAIS À POSSIBILIDADE DE UMA PROPOSTA EDUCACIONAL DO CAMPO.....	97
2.3. UMA BREVE TRAJETÓRIA: DA EDUCAÇÃO RURAL PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO. OS MARCOS DA IDENTIDADE E DA LEGALIDADE.....	112
2.4. DOS TERMOS: “RURAL” E “CAMPO”	116
2.5. O PROJETO SABERES DA TERRA: O TRABALHO E A EDUCAÇÃO.....	118
CAPÍTULO III – O PROJETO SABERES DA TERRA CANTUQUIRIGUAÇU.....	123
3.1. O TERRITÓRIO CANTUQUIRIGUAÇU: O LOCAL E SUA HETEROGENEIDADE E A MATERIALIDADE DE ORIGEM DO PROJETO SABERES DA TERRA.....	123
3.1.1. Habitantes.....	125
3.1.2. Dados sócio-econômicos/média.....	125
3.2. DIRETRIZES PARA O DESENVOLVIMENTO DO T. CANTUQUIRIGUAÇU...126	
3.3. PÚBLICO QUE PARTICIPOU DO PROJETO SABERES DA TERRA.....	130
3.4. RE-VISITANDO A FORMA E O CONTEÚDO DA ORGANIZAÇÃO/EXECUÇÃO/GESTÃO DO PROJETO SABERES DA TERRA NO TERRITÓRIO CANTUQUIRIGUAÇU.....	132
3.5. O PROCESSO DE ESCOLHA DOS DOCENTES (PROFESSORES/AS E EDUCADORES/AS) E A FORMAÇÃO CONTINUADA.....	136
3.6. TEMPOS E ESPAÇOS PEDAGÓGICOS.....	142
3.7. CARGA HORÁRIA/GRADE CURRICULAR.....	145
3.8. DESTAQUES E ÊNFASES DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO PROJETO SABERES DA TERRA.....	147

3.9. EIXOS TEMÁTICOS.....	150
3.10. PROCESSO DE AVALIAÇÃO.....	151
3.11. ENFOQUES BÁSICOS NECESSÁRIOS DE UMA (IN) CONCLUSÃO NECESSÁRIA. DA ANÁLISE DA TERRITORIALIDADE MATERIAL NO PRIMEIRO CAPÍTULO AO ADENTRAMENTO NO TERRITÓRIO IMATERIAL (CAMPO TEÓRICO/HISTÓRICO/BASES E ESPAÇOS LEGAIS) DA EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	152
CAPÍTULO IV - A EDUCAÇÃO INTEGRADA: A FORÇA MATERIAL À TEORIA A PARTIR DA REALIDADE.....	155
4.1. ASPECTOS GERAIS.....	155
4.2. INTEGRAÇÃO CURRICULAR E OS TEMPOS E ESPAÇOS PEDAGÓGICOS.....	157
4.3. A RELAÇÃO ENTRE CONHECIMENTOS NO PROJETO SABERES DA TERRA E A EDUCAÇÃO DESSES TRABALHADORES EGRESSOS: DO ACESSO DESIGUAL AO CONHECIMENTO À POSSÍVEL “RACIONALIZAÇÃO” DA REPRODUÇÃO MATERIAL DA EXISTÊNCIA.....	159
4.3.1. Aspectos processuais didático-pedagógicos para a compreensão dos Eixos Temáticos como uma dimensão do Eixo Articulador.....	161
4.3.2. Aspectos de intervenção no mundo do trabalho a partir da reflexão teórica.....	163
4.3.3. O processo investigativo, vivido didaticamente pelos sujeitos educativos.....	169
4.4. A CONCEPÇÃO TRIDIMENSIONAL DO PROCESSO FORMATIVO COMO FUNDAMENTO DA EDUCAÇÃO INTEGRADA NO PROJETO SABERES DA TERRA.....	170
4.5. A RELAÇÃO MÉTODO E CONTEÚDO NO CURRÍCULO INTEGRADO DO PROJETO SABERES DA TERRA: A NECESSIDADE IMPERATIVA DO TRABALHO INTERDISCIPLINAR.....	174
4.5.1. Os fundamentos e questões conceituais.....	179
4.5.2. Os elementos metodológicos.....	186
4.5.3. Dos elementos conceituais e metodológicos aos componentes que materializaram o Percorso Formativo do Projeto Saberes da Terra.....	195
4.5.3.1. Plano de Pesquisa.....	197
4.5.3.1.1. <i>Problemáticas</i>	198
4.5.3.1.2. <i>Organização da Pesquisa</i>	198
4.5.3.1.3. <i>Pesquisa</i>	199
4.5.3.2. Conjunto de Diálogos.....	199
4.5.3.2.1. <i>Sistematização da Pesquisa</i>	199
4.5.3.2.2. <i>Jornadas Pedagógicas</i>	201
4.5.3.2.3. <i>Produção de Sínteses e Relatórios</i>	202
4.5.3.3. Socialização do Conhecimento Produzido.....	203

4.6. O PROJETO DE VIDA: MEDIAÇÕES PEDAGÓGICAS E POSSIBILIDADES DE IMPLEMENTAÇÃO DO CONHECIMENTO INTEGRADO.....	205
CONCLUSÕES.....	214
REFERÊNCIAS.....	224
OBRAS CONSULTADAS.....	228
ANEXOS.....	230

INTRODUÇÃO

Nas últimas duas décadas, no seio dos Movimentos Sociais Populares do Campo, sindicatos, academia, no interior da organização estatal e formulação das políticas públicas, acontecem os debates – causa e consequência – acerca de uma educação que visa compreender a dinâmica produzida pelos sujeitos camponeses e a própria dinâmica cultural, social e econômica no/do campo. Dentro desse aspecto há uma especificidade, a educação e a escola também são questionadas. É nesse cenário que nasce a discussão da Educação do Campo, como uma possibilidade de questionar todo um processo histórico de implantação de políticas de educação para o campo e ao mesmo tempo apresentar uma reflexão e proposições de políticas que leve em consideração a materialidade dos sujeitos que vivem no/do campo.

A partir dessa dinâmica, aparecem diferentes formas organizativas para tal propósito. Milhares de educadores/as, lideranças sociais e políticas, pesquisadores/as, se mobilizam, se reúnem, estudam, debatem e apreciam criticamente concepções e práticas educativas em escolas que acolhem comunidades camponesas. Partindo da questão do direito de todos e todas à educação, nascem movimentos que buscam maior respeito e atenção dos governos federal, estaduais e municipais para seu dever de garantir esse direito a milhões de seres humanos que trabalham e vivem no/do campo.

A presente pesquisa analisa um projeto nascente, uma proposição de política pública em educação que se inscreve dentro dessa perspectiva e que se propõe resgatar, qualificar socialmente, além de qualificar para o trabalho os jovens e adultos camponeses.

O Projeto Saberes da Terra do Paraná, – objeto deste trabalho – *projeto base, piloto, experimental* para a implantação do Programa do Governo Federal, PROJOVEM-CAMPO, apresenta uma série de contradições, pelo fato de que se apresenta como uma tentativa de “materialização” de uma concepção de educação que, em sua identidade, critica um modelo educacional instalado, mas que, num primeiro momento, tem ainda que buscar garantir o acesso ao direito primordial que é freqüentar uma escola. Esse aspecto já se torna um limitante.

Tomando como objeto a estruturação da proposta, esta pesquisa buscou investigar, partindo do geral para o particular os limites e as possibilidades desse processo educativo. Assim, o objetivo central desta dissertação é analisar como se

deu o processo de implantação de uma política pública de educação para jovens e adultos camponeses, destacando o processo educativo vivido didaticamente e a articulação entre os diferentes tempos e espaços pedagógicos na tentativa de articulação entre o conhecimento teórico (Áreas de Conhecimentos) e o Conhecimento Técnico no Projeto Saberes da Terra Cantuquiriguaçu¹, onde se instalou o projeto pesquisado.

Para tanto, buscou-se investigar como o Projeto que visava escolarizar com Ensino Fundamental e qualificar social e profissionalmente os/as Jovens e Adultos/as camponeses/as, preferencialmente da Agricultura Familiar, foi executado e como se deu a educação desses/as trabalhadores/as articulando os diferentes aspectos do **processo pedagógico**: o **Eixo Articulador** (Agricultura Familiar e Sustentabilidade), a partir do Arco e suas Ocupações, dialogando com as **Áreas de Conhecimento**, com os **Eixos Temáticos** e os **Projetos de Vida** dos/as Trabalhadores/as.

Tornar claras essas questões que compreendem a relação Educação e Trabalho e a integração entre conhecimentos, deve ser tarefa inadiável e necessária, pois, historicamente, no Brasil foi marcado pelo academicismo sem materialidade e, por outro lado, por uma qualificação estreita, técnica e “manualística”. Este ponto é importante, pois ao historicizar o Projeto Saberes da Terra, este se encontra numa perspectiva de educação nascente e numa formulação de política educacional integrada, discutíveis. No Brasil têm-se priorizado a oferta do Ensino Integrado a partir de programas, políticas compensatórias e não de uma política de Estado efetivamente. Desse modo, busca-se apontar os limites e as possibilidades desse processo, olhando para a sua totalidade: a proposição de educação que sai das bases da realidade, que ocupa espaço na esfera de concepção de políticas e estrutura administrativa estatal (para sistematização e oferta) e que retorna para a gestão e procedimentos de implantação dos sujeitos proponentes, que vêm nesse processo, possibilidades de contribuir para o desenvolvimento da região, a partir de sua vocação econômica e “identidade cultural”.

As razões que fundamentam tal objetivo é inserir nas discussões o trabalho desses sujeitos camponeses, em sua matriz produtiva, como possibilidade

¹ Território rural. Discutido com mais profundidade e diferentes referências no Capítulo III.

explicativa e ponto de partida para a sua educação. Como indicado em *A Ideologia Alemã* por Marx e Engels e rediscutido em *O Capital*, o homem se educa na produção e nas relações de produção. Independentemente do estágio de desenvolvimento onde se materializa a ação humana do trabalho cotidiano, há sempre contradições, senão intra-sistêmicas, localizadas, como parte de um processo de desenvolvimento mais geral do modo de produção. É nesse processo, alinhavado pelas contradições, que se confrontam os pólos: a educação/deseducação; qualificação/desqualificação e humanização/coisificação do homem.

Considerando as manifestações da totalidade no campo hoje, e as categorias explicativas do processo produtivo no sistema agro, tais como agronegócio e campesinato, verifica-se que há uma subalternização intensa do campesinato frente ao agronegócio. Assim, este último, dita o ritmo e os rumos do desenvolvimento no campo. No entanto, a dinâmica é materializada como resultado de uma correlação de forças. A intensificação absurdamente desproporcional desse modelo perante o campesinato, tem se apresentado não definitivo porque o campesinato sempre criou formas de resistência. A aceitação-negação é condição necessária e fortalece a contradição na materialidade do desenvolvimento do sistema agro. A aceitação em sua totalidade significaria o seu desaparecimento. Para o campesinato, negar algumas estratégias colocadas pelos interesses do capital, é condição fundamental. Controle, exploração, expropriação, reorganização, recriação do campesinato, foram e são elementos de conflitualidade, contradição entre capital e trabalho no seio do processo de desenvolvimento do sistema agro. Nesse cenário, representativo de um momento histórico, correspondendo a um tipo de metabolismo composto pela relação homem-sociedade-natureza e suas imbricações materiais, estão os motivos e razões das discussões sobre/da Concepção de Educação do Campo e o seu papel na sociedade atual.

De posse desses pressupostos é importante destacar e questionar-se acerca de uma possível **dicotomia** ou **continuum** entre campo e cidade e qual o “lugar” que essas questões ocupam nas elaborações acerca da Educação do Campo, e, portanto, dos processos educativos e formativos dos sujeitos camponeses. Na presente pesquisa, esse aspecto é desenvolvido tentando trabalhar as contradições que acontecem no sistema agro e considerando o campo como um continuum em que, pelo fato de estarmos em uma sociedade capitalista,

industrializada que demarca as Divisões Internacionais do Trabalho e do Comércio, este modelo é fator determinante no desenvolvimento do campo dando-lhe ritmo e desenvolvendo as contradições, bem como, dando as receitas sobre as diferentes formas de integração, cadeias produtivas, sistemas de produção e circulação e, por fim o fundamento do trabalho no campo e as necessidades de qualificação desses trabalhadores.

O capitalismo brasileiro tem como parte importante de sua economia a base agro-exportadora e que durante muito tempo, nas fases de expansão da economia – fases baseadas na exploração de um determinado produto da terra (pau-brasil, cana-de-açúcar, ouro, tabaco, charque, soja, madeiras e hoje a questão dos agro-combustíveis) – se tornam uma condição necessária e uma consequência “natural” que as políticas de **educação rural** viessem de encontro a esses interesses.

Uma rápida retomada do processo histórico leva à compreensão das principais características das diferentes fases do desenvolvimento do capitalismo brasileiro no campo. No entanto, algumas questões centrais continuam sem resposta: por que aparece neste momento histórico de acumulação do sistema capitalista, essas preocupações e essa proposta de educação? Que visão de homem, de mundo, de sociedade, realidade rural balizam as discussões e proposições acerca da educação/escola do campo? Que concepções pedagógicas fundamentam e ganham força nessa proposição de Educação do Campo, representando os interesses daqueles que trabalham e vivem no/do campo?

Os questionamentos acima acompanham a elaboração desta pesquisa, que os toma como referência para a análise dos procedimentos adotados na implementação da proposta de Educação do Campo que se constitui em seu objeto, embora não se pretenda aprofundar o estudo das suas bases filosóficas e epistemológicas, neste trabalho.

No campo educacional, a concepção de Educação do Campo pretende se distanciar dos projetos da “educação rural” considerada como modelo para a educação dos/as trabalhadores/as que viviam no meio rural. Esse paradigma tem predominância até pelo menos o final do Século XX, pelos anos 80. Muitas críticas são apontadas a esse modelo, pelo fato de que o projeto de educação das pessoas que vivem no campo é pensado de e a partir do paradigma de vida urbana. Apontam-se críticas também de que essa forma de educação sempre desenvolveu propostas educacionais para a formação de jovens sob a ótica das necessidades do

agronegócio e à produção de matéria-prima para a indústria; assim, faz-se necessário uma educação que leve em consideração as demandas da pequena propriedade, ou da Agricultura Familiar.

Retomando o desenvolvimento do capitalismo no Brasil, que historicamente esteve ligado à produção de produtos da terra, como citado anteriormente, essas atividades não exigiam grande formação dos/as trabalhadores/as camponeses/as por constituir-se em atividades simples que não demandavam nível de escolarização elevado. Nesse aspecto, os objetivos da educação, “quando ofertada”, eram dar acesso ao que se chamou de “poucas letras” a esses sujeitos que careciam de pouco conhecimento para executar o trabalho agrícola.

O Brasil, portanto, em grande parte serviu para produzir matéria-prima, ser ofertante de produtos da terra para o capital mundial, dando-lhe a identidade e definindo o seu lugar no capitalismo mundial, desde a fase concorrencial até os dias atuais. Assim, confirmando essa função, a crise desse modelo colocou ao país a necessidade de aprofundar esta inserção, para ofertar novos e também antigos produtos da terra.

Esse cenário coloca desafios de como cumprir esses objetivos, após ter visto grande êxodo rural nas décadas 60, 70, 80 e até nossos dias. Dados do IBGE (2004) mostram que menos de 18,2% da população vive hoje no campo. Com a crise estrutural do sistema e com altas taxas de desemprego nos meios urbanos, a saída dos sujeitos do campo para a cidade, que também significa – em termos econômicos – abandonar o trabalho na agricultura, bem como ter que procurar um trabalho no meio urbano que, exige muitas vezes alguns conhecimentos que tais sujeitos não possuem e não se torna algo tão atrativo, não sendo mais alternativa para grande parte da população. Neste momento, portanto, as possibilidades da “educação rural” são questionadas, pois ela perde a capacidade de dar respostas às demandas do movimento da realidade, tendo em vista que, houve diminuição significativa na intensidade de saída dos povos do campo² comparada a períodos anteriores.

Outro aspecto importante, dentro dessa lógica, nos dias atuais e que se faz muito presente nas discussões e proposições da Educação do Campo é a questão

² A diminuição do êxodo rural pode ser atribuída às políticas de financiamento da produção, como o PRONAF a partir de 1995 e de Programas Estatais, como a Previdência Rural a partir de 1988.

da **sustentabilidade**, para o que, no campo, os pequenos proprietários de terras e Agricultores Familiares são muito importantes, tendo como bandeiras a produção de alimentos e a proteção ambiental. Essa questão é muito presente nos discursos que pretendem definir o papel da agricultura camponesa nos dias atuais.

Com base nessas questões gerais, podemos identificar algumas das razões do aparecimento da Educação do Campo juntamente com a atuação de Movimentos Sociais Populares do Campo, os quais, alinhando-se a esses objetivos gerais do sistema, criam as condições, as necessidades e a propagação da Educação do Campo.

Outro aspecto que parece compreensível na investigação do objeto no momento atual é a relação que se estabelece entre os limites postos pela degradação da natureza, bem como a própria relação do homem com ela, e as necessidades de expansão do projeto capitalista de acumulação, onde a sustentabilidade deve ser colocada em pauta e, talvez com uma fração de trabalhadores fazendo isso. Aliada a essa possibilidade, têm que ser analisadas as estratégias utilizadas pelo capital, através do agronegócio e do próprio Estado para enfrentar a questão de um “desenvolvimento sustentável”. Esse aspecto deve ser entendido como uma problemática inerente à forma histórica de como o capital subordina a relação dos sujeitos sociais com a natureza aos imperativos da sua reprodução.

A dinâmica ocorrida na materialidade, justifica que as contradições e a necessidade de mediações fazem nascer os Movimentos Sociais representativos dos povos do campo, e, nesse tensionamento a necessidade de (re)pensar a educação e a escola para esses sujeitos. A idéia de pensar uma escola para os sujeitos que vivem no/do campo é possibilitar que essa fração de trabalhadores continue nesse espaço. Dessa forma, em momentos de crise estrutural do sistema capitalista a necessidade de reprodução parece balizar as razões da proposta de Educação do Campo.

Frente a esse problema histórico, o que se pretende nesta dissertação, é iniciar a discussão de como tem sido materializada essa proposta de educação, através da análise do processo concreto de educação de um grupo de Jovens e Adultos/as, trabalhadores/as camponeses/as, visando descobrir os diversos elementos que demonstrem os limites e também as possibilidades da Educação do

Campo, inserida no marco estrutural do sistema dando o sentido à relação entre uma teoria do desenvolvimento e uma teoria da educação.

O estágio em que se encontram os estudos sobre a Educação do Campo – possibilidade e/ou impossibilidade – no Brasil é ainda inicial e com pequeno número de pesquisas sobre a temática, em torno de 1,2% das pesquisas acadêmicas, ou seja, 12 para cada 1000 trabalhos; por seu caráter exploratório, esta pesquisa pode conduzir a conclusões ainda bastante superficiais e genéricas.

Externadas algumas razões que justificam o aparecimento e a necessidade de estudos sobre a Educação do Campo, retomamos o ponto central do debate desta dissertação considerando as diferentes dimensões do processo que perpassa elaboração, gestão e materialização da ação pedagógica com os sujeitos educativos. Como já destacado, o autor busca historicizar o objeto, como resultado de múltiplos fatores e diferentes determinações, partindo da análise do movimento da realidade no campo, destacando as tendências e contra-tendências de como a realidade impõe-se, apreendendo as formas, meios e conexões que veiculam os fenômenos presentes com a teia de relações que os determinam, objetivando – considerando as dimensões que conformam a totalidade concreta – analisar o processo educativo do Projeto Saberes da Terra, na tentativa de compreender como foi possível integrar conhecimentos para escolarizar e qualificar trabalhadores/as da Agricultura Familiar.

Adotando tal perspectiva, procurou-se levar em consideração o papel da Agricultura Familiar frente à produção e à sustentabilidade, que no referido Projeto se torna o Eixo Articulador de toda a formação dos/as educandos/as. Desse modo, estruturou-se uma discussão concernente à inter-relação entre agronegócio e campesinato, perpassando pela constituição histórica do debate sobre a Educação do Campo e a aplicação de políticas educacionais voltadas a esta concepção, seguida pela caracterização material da região onde se executa o Projeto Saberes da Terra, chegando à sua materialidade a partir das experiências pedagógicas vivenciadas até a práxis desses sujeitos que participaram do processo.

Seguindo esta direção de análise, a presente dissertação, fundamentalmente mostrará as diferentes mediações que o processo educativo e a prática educativa estabelecem com as articulações e relações entre as práticas do capital, do Estado e do trabalho. Por outro lado, concebendo a vivência educativa como uma prática que se dá numa sociedade classista, onde há contradições de

interesses e, articulando essas questões com as possibilidades de intervenção através do mundo do trabalho, considerar o espaço, o processo educativo como um lócus onde se pode fortalecer interesses, desenvolver estratégias a partir da classe dominada.

Ao considerar o objeto de estudo e a forma de fazer a sua discussão, fez-se um esforço de contemplar, no movimento do pensamento em direção ao objeto, as contradições concernentes ao movimento da realidade em sua totalidade, mas também em suas particularidades (mediações), desde o avanço do capital sobre novas fronteiras e esferas sociais, até o tensionamento da realidade no processo educativo e formativo do Projeto Saberes da Terra na tentativa da Integração Curricular.

A razão que se impôs, é que se torna imprescindível questionar a realidade concreta visando compreender e apreender as relações sociais em seu movimento de totalização.

Parte-se pressuposto que há muitas limitações na proposta da Educação do Campo enquanto possibilidade de transformação, pois para o Materialismo Histórico, a realidade não é composta por um particular, fragmentada, descontínua, mas ao contrário pressupõe uma totalidade estruturada que se transforma e está em constante movimento. Apesar da proposta central da Educação do Campo estar na compreensão do mundo do trabalho, em que pese a busca de integração, a ocupação da força de trabalho não guarda muita relação com a tecnologia mais completa e acabada da divisão social e técnica do trabalho.

Em decorrência, parte-se da hipótese que o projeto, objeto desta pesquisa, por ser um programa de escolarização e qualificação em processo de aceleração e com educandos e educandas que o acessam com diferentes níveis de escolarização, se constitui em uma estratégia de inclusão excludente³, uma vez que, ao não viabilizar adequadamente o aprofundamento do conhecimento técnico-

³ Categoria discutida pela professora Doutora Acácia Zeneida Kuenzer onde destaca que “por força de políticas públicas “professadas” na direção da democratização, aumenta a inclusão em todos os pontos da cadeia, mas precarizam-se os processos educativos, que resultam em mera oportunidade de certificação, os quais não asseguram nem inclusão, nem permanência. Em resumo, do lado do mercado, um processo de exclusão includente, que tem garantido diferenciais de competitividade para os setores reestruturados por meio da combinação entre integração produtiva, investimento em tecnologia intensiva de capital e de gestão e consumo precarizado da força de trabalho. Do lado do sistema educacional e de Educação Profissional, um processo de inclusão que, dada a sua desqualificação, é excludente”. (KUENZER: 2006, p. 03).

científico, acaba por precarizar as relações com o conhecimento, não obstante o discurso de acesso aos direitos sociais.

Assim, a partir do conhecimento da proposta pedagógica, da estruturação do funcionamento das turmas e dos diálogos com os atores envolvidos, uma questão se fez presente como preocupação do autor: *A Educação do Campo, O Projeto Saberes da Terra socializa ou relativiza o conhecimento elaborado e sistematizado historicamente?*

Considerando que a educação para o trabalho não se esgota na escola, o problema posto para a investigação encontra inúmeras limitações impostas pelas relações concretas, tanto do ponto de vista macro, como do ponto de vista das particularidades (mediações), a pesquisa tem como objetivo geral analisar como se deu a articulação entre as Áreas de Conhecimentos e Conhecimento Técnico no desenvolvimento do projeto e de forma mais específica: analisar os tempos e espaços pedagógicos implementados; identificar as contribuições do processo pedagógico no Projeto de Vida e de Produção dos sujeitos trabalhadores/as; discutir o processo vivido didaticamente pelos sujeitos educativos durante o processo educativo.

A presente dissertação, para discorrer sobre a problemática – exposta nos parágrafos anteriores – se estrutura em quatro capítulos constituídos tomando a visão de totalidade como fundamento para as formulações teóricas e para as apreciações críticas a partir da análise dos dados coletados. Obviamente, a preocupação central – de como se deu o processo vivido didaticamente e a articulação entre, tempos e espaços pedagógicos, o conhecimento teórico mediado pelas áreas de conhecimentos e o conhecimento técnico – tendo o trabalho como possibilidade explicativa, balizou o procedimento metodológico que em síntese resumiu-se em pesquisas de campo com entrevistas feitas com os sujeitos educativos que participaram do Projeto.

Na fase de elaboração do projeto de pesquisa tinha-se a intenção de entrevistar no mínimo trinta (30) educandos/as egressos/as. No entanto, foram feitas vinte (20) entrevistas (com os/as egressos/as)⁴, visto que o núcleo central das respostas começou a se repetir, o que fez com que autor se sentisse contemplado.

⁴ Todos/as os/as entrevistados/as são trabalhadores camponeses da Agricultura Familiar, que possuem pequenas propriedades. A grande maioria tinha apenas os 4 anos iniciais de vida escolar e que estavam há muito tempo fora do processo educativo formal. (Ver detalhes no Anexo I).

Também foram feitas entrevistas com quatro (4) professores/as⁵ das Áreas de Conhecimento e com quatro (4) educadores/as⁶ da Formação Técnica, com o objetivo de inter-relacionar os limites e as possibilidades a partir do olhar dos diferentes sujeitos educativos. O autor dialoga também com uma das coordenadoras pedagógica regional⁷, uma vez que esta era o “elo” de ligação entre os diferentes atores envolvidos no processo.

A partir das entrevistas foi possível começar a visualizar os limites e as possibilidades do processo educativo do Projeto Saberes da Terra e foi feito tendo como referência alguns eixos orientadores desmembrados em trinta e seis (36) questões que poderiam ser ampliadas e melhor definidas em outras questões específicas.

Os Eixos Orientadores que embasaram a elaboração das questões para a investigação foram: **a) caracterização dos sujeitos** e sua história de estudo e trabalho; **b) a concepção de desenvolvimento** e a sua influência na atividade cotidiana de trabalho desses sujeitos (o que se cultivava na Unidade de Produção Familiar; bases tecnológicas utilizadas; razão e destino da produção; monocultura e/ou diversificação da produção) – razão do Capítulo I; **c) aspectos pedagógicos:** tempo e espaços pedagógicos (organicidade das turmas; experiências práticas/de campo; relação do conhecimento teórico com a prática na Unidade de Produção Familiar; aplicação dos conhecimentos das áreas no cotidiano de seu trabalho); **d) projetos de vida** (elaboração e implementação do Projeto de Vida; possibilidades e limites de implementação desses Projetos); **e) relação do trabalhador com o Estado e as Políticas Públicas**/mudanças na práxis dos sujeitos a partir do processo educativo.

Além desses eixos orientadores que organizaram os dados coletados, foram também analisados os relatórios dos **Eixos Temáticos**, os quais, após trabalhados, eram sintetizados pelos/as professores/as, educadores/as e os **cadernos temáticos** que continham os conteúdos a serem trabalhados nas turmas, os quais foram elaborados pela equipe de professores/as, educadores/as, coordenação

⁵ Todo/as licenciados/as e dois especialistas em Educação do Campo. Ver caracterização dos sujeitos no Anexo I.

⁶ Três com formação técnica em Nível Médio e um com formação superior. Deu-se a preferência no processo de escolha aos sujeitos que tivessem experiências com trabalhos em Movimentos Sociais e Cooperativas, além da formação voltada à Agroecologia. (Ver Anexo I).

⁷ Graduada em Pedagogia e Especialista em Educação do Campo com experiência de trabalho no Projeto Terra Solidária. (Ver mais detalhes no Anexo I).

pedagógica juntamente com a equipe de assessoria e formação continuada do corpo docente.

Com relação aos **Projetos de Vida**, parte integrante da proposta pedagógica, no momento em que se fez a entrevista com o/a egresso/a, em alguns casos foram feitas visitas pelo autor para apreciar o estágio de implantação, o que deu também uma noção das questões que cercam a sua viabilidade e também das dificuldades encontradas pelos sujeitos camponeses.

É importante destacar que a investigação empírica ofereceu elementos que ajudaram na estruturação de todos os capítulos, uns mais e outros menos, de acordo com as especificidades.

No **Primeiro Capítulo**, ocupamo-nos em demonstrar a materialidade e o movimento de evolução do capitalismo no campo e suas contradições. Com a intencionalidade de fazer uma reflexão acerca do sistema agro-capitalista, partiu-se da necessidade de entender a co-relação e inter-relação entre agronegócio e campesinato na organização dessas duas formas de produção no campo. A partir da produção teórica, passou-se a compreender que agronegócio e campesinato, se divergem, ao mesmo tempo se complementam, enquanto síntese de múltiplas determinações.

Na segunda parte do capítulo, buscou-se fazer uma reflexão sobre a classe trabalhadora no Brasil, destacando o lugar e as possibilidades explicativas e/ou os limites da teoria ao tratar da realidade do campo e do “lugar” dos camponeses no século XXI, destacando as discussões que ocorrem sobre a identidade do trabalho e a engrenagem do capital no campo. E, com o objetivo de ilustrar a materialidade do processo produtivo no campo, destacamos, a partir do Censo Agropecuário, com que se ocupa o trabalho e a aplicação da tecnologia através da Agricultura Familiar e do agronegócio. Em outras palavras, princípios e fins do trabalho na Unidade de Produção Camponesa e no agronegócio.

O **Segundo Capítulo** procura elucidar algumas questões do Projeto analisado e a discussão sobre as razões que fazem aparecer a perspectiva de Educação do Campo. A partir da controvérsia das relações entre a prática educacional escolar rural e as contradições econômico-sociais no interior do capitalismo no campo, fez-se necessário uma discussão mais ampla acerca do processo histórico que conduz o aparecimento da Educação do Campo, bem como

um pouco da identidade dessa perspectiva e a presença marcante, nessas discussões, dos Movimentos Sociais Populares do Campo.

O campo tem se mostrado, na atualidade, espaço onde essas contradições aparecem e se transfiguram em um grande território de disputas. Disputas aqui, entendidas, como diferentes projetos de campo, bem como diferentes projetos de sociedade, de desenvolvimento e de ocupação do espaço. Nesse sentido, aparece como resultado do tensionamento dos Movimentos Sociais com o Estado, a ocupação de espaços na esfera estatal, em sua organização administrativa, nos documentos oficiais e nas suas proposições de políticas públicas, programas ligadas a essa concepção.

Nesse capítulo será dada uma atenção especial às discussões teóricas que postulam a Educação do Campo bem como a relação entre a Educação e Trabalho. Pretendemos demonstrar que a inserção da Educação do Campo (escolar e não-escolar) no cenário das discussões teóricas e políticas, faz com que o campo e os seus sujeitos não sejam só uma crítica de denúncias, mas uma crítica que projeta, que se torna um contraponto na construção de alternativas nas políticas e nas necessárias transformações.

O Terceiro Capítulo traz a caracterização mais geral do Projeto Saberes da Terra. Procuramos analisar as condições históricas, a base material sobre a qual e, em função da qual, nasce e se desenvolve a proposta educativa. Ou seja, em que condições históricas concretas do modo de produção enraizada e fenomênica no Território Cantuquiriguaçu essa formulação é produzida e encontra espaço para ser realizada.

O Projeto Saberes da Terra, pela sua proposição e objetivos nasce a partir de uma materialidade bem definida, em um contexto histórico-social de grande presença e atuação dos Movimentos Sociais Populares do Campo, tais como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, Movimento dos Pequenos Agricultores e o Movimento dos Atingidos por Barragens que, articulados com alguns governos municipais populares, vêem na educação uma das estratégias para o desenvolvimento da região. Por essa razão há um debate constante e proposições de políticas públicas que tenham uma ligação com a reorganização fundiária, tendo em vista que tem nessa região a maior área reformada da América Latina, e que tem prioritariamente do ponto de vista econômico e de produção, a agricultura familiar como base.

Nesse primeiro momento de discussão, o objetivo é caracterizar o Projeto estudado e intercalar a concepção e as falas dos diferentes atores nos “diferentes lugares” desse processo. Trata-se de resgatar as falas dos sujeitos que conceberam o Projeto em nível nacional (elaboração da proposta dentro do Ministério de Educação) e a ligação com as propostas locais (a elaboração da proposta pelos representantes do Território Cantuquiriguaçu) e, destacando também os sujeitos educativos (discentes e docentes) e o olhar sobre a proposta de educação para esses sujeitos.

Nesse capítulo, caracterizamos o Território Cantuquiriguaçu a partir dos indicadores sociais, econômicos e educacionais e como acontece a tentativa de interferência no processo de desenvolvimento dessa região. Percebe-se então que, a partir do levantamento de dados para elaboração do Plano Diretor, a educação, a qualificação social e profissional de jovens e adultos, é vista como estratégica.

Ênfases são dadas ao processo organizativo de implementação do Projeto, sua forma de gestão, organização curricular e processo de avaliação.

Inserido nesse contexto, a segunda parte do Capítulo traz uma discussão já mais específica adentrando profundamente nas questões do Projeto Saberes da Terra. Na tentativa de verificar como seu deu a integração curricular, são dados destaques e ênfases do Projeto Político Pedagógico do Projeto Saberes da Terra, desde a sua sistematização enquanto projeto até a sua aplicação “no chão da escola” com a atuação dos sujeitos educativos nos diferentes tempos e espaços pedagógicos.

No **Quarto Capítulo** desenvolve-se uma análise mais detalhada da materialidade do processo de execução do Projeto Saberes da Terra no que diz respeito às questões pedagógicas e processos mediadores na implementação da integração curricular e conhecimentos, bem como da relação entre educação e trabalho.

Procura elucidar a controvérsia das relações entre a prática educacional escolar e os aspectos da reprodução da existência material dos sujeitos trabalhadores. Neste sentido – num primeiro momento – são discutidos os elementos processuais didático-pedagógicos dialogando com aspectos de intervenção no mundo do trabalho a partir da reflexão teórica. Destacadamente tem-se a intencionalidade de, a partir da análise da materialidade concreta do processo educativo executado, avançar teoricamente na discussão das possibilidades da

implementação de uma proposta educacional que integre as Áreas de Conhecimento com as diferentes dimensões da vida material dos sujeitos.

Para garantir o objetivo do capítulo, intercalou-se a análise do processo vivido didaticamente pelos sujeitos educativos com as falas dos sujeitos que demonstram as mediações ocorridas durante o tempo escola e o tempo comunidade, relacionando, portanto, método e conteúdo e o que esse processo de educação contribui para a mudança na práxis desses sujeitos trabalhadores que participaram do Projeto Saberes da Terra.

CAPITULO I

O SISTEMA AGRO-CAPITALISTA: AGRONEGÓCIO E CAMPESINATO E SUAS CONTRADIÇÕES

1.1. ASPECTOS GERAIS DO AGRONEGÓCIO E CAMPESINATO

No presente capítulo destaca-se os desafios de análise teórico-metodológico da relação entre o agronegócio, o modelo de desenvolvimento capitalista e o campesinato e a partir dessa relação apreender a relação entre trabalho-educação e o papel social da escola e da educação do campo. Esta relação última ganhará atenção mais específica no segundo capítulo e demais.

As últimas análises sobre a questão agrária guardam contradições concernentes ao princípio definidor ou sobre o que daria a identidade do sistema ou dos sistemas oriundos e/ou organizados no campo hoje. Dentro dessa produção teórica há uma forte tendência consensual que agronegócio e campesinato, se divergem, mas que também se complementam. O agronegócio é justamente uma manifestação de um estágio de desenvolvimento do sistema capitalista no campo como produtor de mercadorias. Ou seja, amplia-se o sistema organizacional para que o gerenciamento desse modo de produção se desenvolva. Há o crescimento da rede de influências em outros setores além da produção agrícola, envolvendo, portanto, o mercado, incluindo necessariamente o setor financeiro e a indústria. E, nesse caso, é o fator determinante dentro da lógica de desenvolvimento no campo.

Nesse sentido o conceito de agronegócio é apresentado como um conjunto de sistemas e a produção do campesinato⁸ como um sistema que tem características próprias, ou seja, um sistema próprio, mas que, em grande parte é dominado, é subalterno ao agronegócio. É importante destacar que o campesinato encontra-se em um estágio que potencializa um princípio crítico na sistematização

⁸

A noção de Campesinato trabalhado nesta dissertação compreende as diferentes dimensões que circundam os/as trabalhadores/as do campo inseridos em unidades familiares de produção e suas formas de reprodução social. É entendido como um sistema que contempla a estrutura e as dimensões que compõem o seu modo de vida, a partir das relações sociais e produtivas na composição do seu território material, levando em consideração, também, suas formas de luta e resistência no enfrentamento com o capital, seus valores e sua cultura.

da apreensão da realidade por parte do pensamento. Cabe-nos perguntar se o campesinato pode ser compreendido como um esboço de resistência ou apenas como um conjunto de pessoas que são obrigados a desenvolver um sistema de produção-resto que o próprio sistema capitalista produz(iu)?

Na composição do campesinato é perceptível uma dualidade sistêmica. O trabalho na agricultura familiar é condição de existência desse grupo. Como está inserido em um modelo capitalista, e os conceitos de pequeno produtor rural e pequenos agricultores adquiriram desde o início da década de 1990, conotações ideológicas, disseminadas no interior de um discurso teórico e político que procura veicular o fim do campesinato, este mesmo discurso se torna base para a elaboração das políticas de desenvolvimento da agricultura, isso em parte, contribui que essa forma de produção venha ao encontro das demandas oriundas do sistema. No entanto, integrar em sua totalidade dentro do sistema é condição histórica de seu desaparecimento como unidade de produção. Da subalternidade poderá ocorrer a perda de território material onde se organizam as diferentes relações que possibilitam o aspecto definidor para o campesinato. Nesse sentido, é preciso verificar se há o cultivo de um processo de resistência frente à lógica do capital para continuar existindo enquanto sujeito-coletivo histórico.

A formulação primeira do conceito de agronegócio é de Davis e Goldberg em 1957 ao chamar de *agribusiness* um complexo de sistemas que compreende: **agricultura, indústria, mercado e finanças**. O desenvolvimento e o movimento desse complexo e de suas políticas formam um modelo de desenvolvimento econômico controlado por corporações transnacionais que articulam as diferentes esferas e dimensões desse sistema variando a produção de *commodities* e atuando em diferentes setores da economia. Nesse aspecto, não há mais uma dicotomia entre campo e cidade. Compreende-se que essa questão e essa condição real, dá aos setores oligopolistas, ou seja, às transnacionais do agronegócio um poder extraordinário que possibilita a manipulação e a dominação de todos os processos e setores em todos os sistemas do complexo de produção.

O capital, portanto, controla todos os sistemas – agricultura, indústria, mercado, finanças – do complexo e utiliza o trabalho, a produção, o campesinato de modo geral como parte integrante do sistema agrícola. Se levarmos em consideração a produção do sistema agro, sabemos que a produção do trabalho na pequena propriedade corresponde a uma porcentagem significativa. Mas, essa

produção é de acordo com o controle total da indústria e do comércio. Nesse caso há o fortalecimento na produção da propriedade familiar da lógica que compõe a produção de grande escala. Tem se observado a tendência da verticalização e da terceirização da produção – processo que tem expropriado o campesinato - onde por incentivo do modelo, os produtores vendem suas terras ou são expulsos porque – em algumas situações – deixam de ser produtor de acordo com a lógica do sistema e passam a produzir para suprir suas necessidades de alimentação. Nesse aspecto, sair da rede sistêmica de produção é trazer consigo a possibilidade de expropriação de sua unidade de produção.

Estudos⁹ demonstram que temos diferentes visões e diferentes leituras teóricas acerca da agricultura, da indústria e mercado no que se refere à produção oriunda do campo. De igual forma, acontecem diferentes leituras teóricas acerca da participação do camponês e dos processos de expropriação aos quais estão submetidos esses camponeses. Esses posicionamentos também são, de forma efetiva, posições políticas: de um lado porque questões inerentes aos camponeses são pouco consideradas como objeto de estudo. Não há uma preocupação de uma efetiva compreensão dessa questão. De outro, porque as políticas de expropriação dos camponeses, da sua produção, são, aceitáveis, compreendidas como inerentes do modelo de desenvolvimento do sistema agro.

No aspecto analítico sobre o campo e/ou sistema de produção que tem como meio de produção a terra, verifica-se uma ênfase maior dos estudos sobre a produção industrializada em grande escala (agronegócio). São poucos os estudos analíticos que tratam sobre a produção do campesinato. São raros os capítulos e artigos que tratam sobre o campesinato. Como mencionado anteriormente, isto passa a não ser importante como objeto de estudo. Mas, mesmo sendo pequeno o arcabouço analítico sobre o tema, ainda devemos perguntar qual é a concepção desenvolvida e teorizada pelos analistas.

É perceptível, que só com uma leitura bem rigorosa podemos revelar se há e quais os preconceitos dos analistas que colocam, na maioria das vezes, os camponeses como obstáculos do desenvolvimento e devem ser eliminados, ou, sujeitos que devem ser integrados no processo de desenvolvimento dos sistemas e do complexo de produção capitalista. É importante destacar que essa concepção

⁹ Na impossibilidade de destacar todos os estudos, será desenvolvido na sequência deste capítulo algumas das discussões feitas por, Kautsky, Lênin e Chaynov, Fernandes, Carvalho.

desenvolvida passa a ser o aspecto balizador das políticas para agricultura. Há uma homogeneidade de tratamento para diferentes processos de produção e trabalho na agricultura, fazendo com que o processo mais avançado passe a “dar as cartas” generalizando as formas de produção material e, por consequência, a concepção e o modelo de desenvolvimento para o campo.

Tem-se a intencionalidade neste capítulo de estudar aspectos gerais do sistema agro e suas contradições inerentes, mas, destacando a participação do campesinato na agricultura, tendo como objetivo, ler o movimento da realidade que compõe esse cenário, destacando os espaços de resistência e de subalternidade desse grupo social e/ou desses sujeitos, coletivos ou não, e apontando possibilidades e/ou limites.

Dentro dessa realidade é que se discute a possibilidade da Educação do Campo e de materialização de ações com base nesse movimento de pensamento, como o caso do Projeto Saberes da Terra, analisado neste trabalho.

Em que pese o estreitamento analítico, há uma contradição nesse processo: a contribuição-destruição do campesinato. Isto é, há uma convicção de que o campesinato como “sujeito coletivo” contribui na produção, mas, também pode ser eliminado pelo modelo de desenvolvimento econômico no campo e na produção agrícola. Essa questão é melhor compreendida, quando, ao analisar esse fragmento de classe, verifica-se que ele não é parte integrante do agronegócio. “Ele é subalterno a este modelo de desenvolvimento pelo fato de não possuir poder para impor outro modelo na correlação de forças com o capital”. (FERNANDES; WELCH, In: FERNANDES (Org), 2008, p. 48).

Ampliando um pouco mais a discussão, o controle do complexo de sistemas, pelo capital que compõem o sistema agro, também tem dominado a construção de conhecimento e das tecnologias, sendo também fator determinante na construção e aplicação das políticas agrícolas. O sistema agro é, portanto, determinado pela organização do agronegócio. Os sistemas, industrial, financeiro e mercantil concernentes à produção agrícola estão concentrados pela indústria, que controla esse sistema agrícola intensificando a exploração da força do trabalho, seja de camponeses ou capitalistas.

Categorias e conceitos centrais de diferentes ciências: totalidade, contradição, historicidade, tempo, espaço, relação social, território, desenvolvimento, permanência e transformação são debatidas/os e utilizadas/os para melhor

compreender os sujeitos, instituições e formas de organização que constroem as diferentes realidades e também, em diferentes aspectos, a educação.

A partir dessas de preocupações, distintas, mas articuladas: compreender o movimento de composição do sistema agro hoje e as relações sociais e produtivas no campo, e, por conseguinte na educação, identificar os espaços de contradição, de mediações e a partir daí verificar se há a possibilidade da construção histórica de uma nova forma de educação, ainda não hegemônica, nascente, comprometida com o interesse dos trabalhadores. Pretende-se analisar a partir do construído abstrato (lógica formal) e da materialidade composta com todas as suas mediações. Isso significa a apreensão-compreensão do objeto em todos os seus aspectos: relações e mediações em seu movimento, desenvolvimento e auto-movimento onde se insira a práxis humana como critério de construção da verdade e da composição do caminho em direção às possibilidades de interferência sobre a realidade.

Com a concepção de que não podemos fazer uma análise pautada numa dualidade de realidades e muito menos em uma análise tendo como princípios e valores morais entre o negativo e o positivo, entre o bom e o ruim e/ou ainda apenas uma análise pautada na lógica formal esquecendo de olhar as leis objetivas da realidade, destaca-se que há uma caracterização diferenciada entre agronegócio e produção camponesa. Em outras palavras, “o sistema agrícola do agronegócio é distinto do sistema agrícola do campesinato”. (FERNANDES; WELCH, 2008). O que caracteriza essa distinção é o fato de que acontecem numa mesma base material, mas, que a organização do sistema produtivo dos dois sistemas se diferenciam, pelo grau de desenvolvimento, pela organização da força de trabalho e pelos objetivos da produção, embora, possamos afirmar que ambos atendem os interesses do sistema capitalista ou simplesmente se utiliza as suas potencialidades e o estágio de desenvolvimento de cada sistema. FERNANDES; WELCH (2008, p. 49) destacam:

No sistema agrícola do agronegócio, a monocultura, o trabalho assalariado e produção em grande escala são algumas das principais referências. No sistema agrícola camponês, a biodiversidade, a predominância do trabalho familiar e a produção em pequena escala são algumas das principais referências. **Com esta leitura estamos afirmando que o sistema agrícola camponês não é parte do agronegócio; todavia, como o capital controla a tecnologia, o conhecimento, o mercado, as políticas agrícolas etc., os camponeses estão subalternos. O campesinato pode produzir a partir do sistema agrícola do agronegócio, contudo, dentro dos limites próprios das propriedades camponesas, no que se refere à área e escala de produção. Evidente**

que a participação do campesinato no sistema agrícola do agronegócio é uma condição determinada pelo capital.

Nesse aspecto, não é possível falar em contra-hegemonia. A subalternização do campesinato frente ao capital é condição histórica de um estágio de desenvolvimento do modo-sistema de produção capitalista. O entendimento que se tem de campesinato, é o produtor familiar, embora haja hoje, uma tentativa de afirmação de que a agricultura familiar está mais integrada ao sistema capitalista e a agricultura camponesa teria certa autonomia referente a esse sistema. Mas, o que se verifica como resultado da materialidade, essa autonomia não existe e ainda caracteriza uma forma de exclusão em todos os sentidos desses sujeitos. A tentativa de diferenciar e/ou separar agricultura familiar de agricultura camponesa é mais uma forma de fragmentação e possibilidade de cooptação desse grupo social.

Faz-se a opção pela agricultura familiar – conceito para análise - levando em consideração a unidade de produção camponesa que caracteriza esse sistema de produção, inclusive pelo público que participou do Projeto Saberes da Terra – objeto deste estudo – e, pela própria finalidade do Projeto. A unidade de produção camponesa, segundo dados, é fundamental e condição essencial para a produção e reprodução de sua existência e, é fundamental na produção de alimentos. Há sim, uma diferenciação entre a produção do agronegócio e a produção da agricultura camponesa familiar. A produção agrícola que se usa mais tecnologia, seja ela em insumos agrícolas ou máquinas, é caracterizada pela grande extensão e pouca mão-de-obra humana no efetivo fazer e tem como aspecto fundamental a monocultura. Por outro lado a produção feita pela agricultura familiar acontece em pequena escala, utilizando mais mão-de-obra humana, familiar, não assalariada, tendo como aspecto fundamental a diversificação na produção intra-unidade de produção e com as diferentes unidades de produção. É importante destacar que mesmo nas pequenas unidades de produção há uma grande presença de produção de produtos da monocultura que caracterizam o agronegócio. Além desses aspectos, o modo de vida do campesinato, é questão fundamental.

Compreender o campesinato como um sistema, não significa ter uma visão mecânica, mas sim considerar a estrutura e as dimensões que compreende seu modo de vida, a partir de seu território, sua cultura seus valores, suas formas de luta e resistência no enfrentamento com o capital, condições essenciais para continuar sendo camponês. (FERNANDES; WELCH, 2008, p. 49).

Como caracterização do campesinato e/ou agricultura familiar¹⁰, juntamente com a Unidade de Produção, é a utilização de mão-de-obra predominantemente dos membros da família. O número de trabalhadores/as não-assalariados/as tem que ser maior do que o número de trabalhadores/as assalariados/as em uma Unidade de Produção. Isto quer dizer que o campesinato, tem predominância na utilização de mão-de-obra de membros da família, mas, não exclusivamente.

Há um aspecto importante a ser tratado. A relação social capitalista, pautada na relação entre capital e trabalho. A relação se dá entre o dono do capital e dos meios de produção e o trabalhador que vende sua força de trabalho em troca de um salário. E no campo hoje como se dá essa relação social capitalista, ou seja, a relação entre capital e trabalho? Como acontece a expropriação do campesinato? Há apropriação pelo capitalista de Mais-Valia no processo de produção do camponês? Essa exploração se dá através da dependência do camponês frente aos pacotes tecnológicos para a agricultura hoje que, mesmo, o pequeno produtor precisa acessá-la?

Ter a predominância do trabalho familiar na produção do campesinato é valorizar a relação social não capitalista. As formas de poder nessa relação são diferentes das formas de poder das relações capitalistas. Essa diferenciação nas relações determina a organização e a identidade do e no uso do território. A mão-de-obra familiar, ou pelo menos a sua predominância, traz consigo uma limitação no âmbito da organização do trabalho. Por esse aspecto, a área de produção é limitada. Há a delimitação da área de produção e, por conseguinte, as diferentes relações que a ela e dela são inerentes tais como: tempo e organização do trabalho, quantidade de produção, renda, etc..

FERNANDES; WELCH (2008, p. 50) destacam:

Neste sentido, a predominância do trabalho familiar é uma característica do campesinato (e não do capital). O campesinato não promove diferentes tipos de concentração: terra, capital, poder etc. Ao contrário, o capital, ao realizar a sua reprodução ampliada por meio da Mais Valia, supera os limites de tempo e espaço, o que lhe possibilita o crescimento e a necessidade da concentração para continuar crescendo. Esta distinção é

¹⁰ São critérios para definição conceitual da Agricultura Familiar e Camponesa. “Agricultor(a) Familiar é todo aquele(a) que tem na agricultura sua principal fonte de renda (mais de 80%) e cuja força de trabalho utilizada no estabelecimento venha fundamentalmente de membros da família. É permitido o emprego de terceiros, temporariamente, quando a atividade agrícola assim necessitar. Em caso de contratação de força externa à família, a mão-de-obra familiar deve ser igual ou superior a 75% do total utilizado no estabelecimento”. (FAO/INCRA, 1996).

essencial para compreendermos as diferenças entre os produtores camponeses e os produtores capitalistas.

A realidade do campo é composta por diferentes organizações nos territórios materiais. São contradições internas de uma mesma realidade. Tomamos aqui o movimento de transformação da realidade no campo como resultado e manifestação do movimento de transformação da realidade como um todo com base no modo de produção capitalista. Uma análise de historização do campo hoje, demonstrará de modo geral e claro que as relações organizacionais do campo estão plenamente integradas ao processo civilizatório do capitalismo, inclusive, com uma forma de produção voltada especificamente para o mercado de *commodities*. Como esse processo é hegemônico, se torna hegemônico também outros aspectos que compõem a totalidade e que se aplica no campo hoje, como por exemplo: que política agrícola adotar e implantar, que tipo de financiamento, que linha de crédito abrir, que tipo de tecnologia utilizar para se tornar competitivo e, políticas e questões educacionais também passam a ser ofertadas de acordo com as necessidades do capital.

Como fazemos parte de um mesmo processo de desenvolvimento, o capitalista, não faz sentido separar campo e cidade, o que podemos de fato verificar é qual desses conceitos carrega maior capacidade e possibilidade explicativa. Mas, observando que há ainda lógicas diferentes, interdependentes de organização de trabalho e produção entre agronegócio e campesinato como podemos compreendê-las? Nesse sentido, o/no campo também se torna campo de discussão sobre a relação entre educação e trabalho.

Retomando Marx e Engels (1984) na Obra *A Ideologia Alemã* na tese do Materialismo histórico destacam que a produção através do trabalho é a base da produção da existência.

A primeira premissa de toda a existência humana, e portanto, também, de toda a história, ou seja, a premissa de que os homens têm de estar em condições de viver para poderem ((fazer história)). Mas da vida fazem parte, sobretudo comer e beber, habitação, vestuário e ainda algumas outras coisas¹¹. O primeiro ato histórico é, portanto, a produção dos meios para a satisfação destas necessidades, a produção da própria vida material, e a verdade é que este, é um ato histórico, uma condição

¹¹ Nota marginal de Marx: *Hegel. (Ver Die Philosophie der Geschichte ((A Filosofia da História))), Introdução, Base geográfica da História Mundial). Condições geológicas, hidrográficas, etc. Os corpos humanos. Necessidade, trabalho.*

fundamental de toda a História, que ainda hoje, tal como há milhares de anos, tem de ser realizado dia a dia, hora a hora, para menos manter os homens vivos (MARX; ENGELS, 2002, p. 30-31).

Partamos da proposição do trabalho – ontológico – como princípio educativo, como categoria e possibilidade explicativa da relação do homem com a natureza em busca a dar respostas às suas necessidades reais, concretas. Por estar inserido em um determinado espaço, tempo, marco histórico e, em um determinado estágio de desenvolvimento, deve-se observar este fato fundamental em todo o seu significado com todas as suas dimensões.

Com a utilização desse olhar e retomando os conceitos discutidos neste trecho, agronegócio e campesinato, considerando-os como manifestação da totalidade verificamos a afirmação da subalternização intensa do campesinato frente ao agronegócio. No entanto, diferentes processos são demonstrados: **a)** o campesinato – embora apresente resistências de diferentes formas – é também utilizado para dar respostas às demandas oriundas do interesse do sistema agro. Uma especificidade dentro do sistema que vem de encontro com as formas de organização do campesinato; **b)** o controle do capital na produção agrícola – através da tecnologia, das políticas de expansão, das orientações da Divisão Internacional do Trabalho cabendo ao campo, no Brasil especificamente, a produção de alguns tipos de produtos, da influência das multinacionais que vendem seus produtos para a produção agrícola – cresceu muito no Século XX e aumentou o grau de subalternidade do campesinato. No entanto, a intensificação absurdamente desproporcional desse modelo perante o campesinato, tem se mostrado não definitivo porque de, e a partir de, o campesinato sempre criou formas diferenciadas de resistência. A aceitação-negação desse processo fortalece em sua vida material a contradição, ou pelo menos, mediações no interior do processo. A aceitação em sua totalidade significaria o seu desaparecimento. Assim sendo, há sempre a necessidade de negação do sistema do agronegócio, ou pelo menos, a negação de algumas estratégias que são colocados para os interesses do capital, frente ao campesinato; **c)** resistência, controle, expropriação, exploração e reorganização e por consequência, recriação do campesinato foram e são elementos de contradição, conflitualidade entre Capital e Trabalho no seio do processo de desenvolvimento do sistema agro.

Para a análise dessas realidades em constante movimento procurou-se desenvolver um método, destacando a participação do campesinato nas conflitualidades no interior do complexo de sistemas que compõem o agronegócio. Tem-se a intencionalidade de destacar o campesinato e suas formas de resistência, sua subalternidade, além de demonstrar a compreensão que se tem das diferentes estratégias e formas que o agronegócio desenvolve para manter, fortalecer e desenvolver ainda mais o controle sobre o sistema agrícola e, assim aprimorar e intensificar a exploração sobre os pequenos agricultores e sua força de trabalho. Faz-se necessário, atentar para o papel da educação e, como recorte, o Projeto Saberes da Terra.

No prefácio da obra **Para a Crítica da Economia Política**, publicado em 1859, ao tratar sobre a questão do Materialismo Histórico, Marx destaca a realidade e sua forma de organização bem como seu estágio de desenvolvimento que já é resultado de um processo que se pauta nas contradições e que podemos apreender as tendências e contra-tendências no processo de desenvolvimento. MARX (1987, p. 29-30), *apud* ZANELLA (2008, p. 103):

Na produção social da própria vida, os homens contraem relações determinadas, necessárias e independentes de sua vontade, relações de produção estas que correspondem a uma etapa determinada de desenvolvimento das suas forças produtivas materiais. A totalidade destas relações de produção forma a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se levanta uma superestrutura jurídica, e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo em geral de vida social, político e espiritual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas, ao contrário, é o ser social que determina a sua consciência.

Ao pensar a partir do real e do concreto adentramos na relação entre o particular e a totalidade. A abstração, o pensamento verdadeiro é resultado e não ponto de partida. Isto é, resultado de múltiplas determinações. A unidade do diverso é o concreto apreendido e manifestado através do pensamento que sintetiza as diferentes relações de produção, por exemplo.

Nessa questão devemos destacar que a apreensão da realidade deverá nos orientar para a leitura fiel, que explicita de forma consistente a realidade. O método, portanto, deverá ser a reprodução e/ou o reflexo da lei e do movimento da realidade no pensamento.

Retomando a intencionalidade deste capítulo, devemos nos perguntar sobre a base real manifesta nas tendências e contradições que compõem o campo hoje. Pelos menos é importante destacar que há forças que impõem um desenvolvimento que aumenta cada vez mais a necessidade dos trabalhadores do campo venderem sua força de trabalho. É perceptível essa lógica quando verificamos que: **1)** há uma pressão do agronegócio por meio de empresas e bancos que aumentam o poder econômico e político em prol de um modelo que conta, inclusive, com o forte apoio dos governos; **2)** há uma verticalização da produção; **3)** introdução de avançadas tecnologias na produção do convencionado pelos interesses corporativos multinacionais, sobrando para a produção em pequena escala apenas as tecnologias obsoletas e/ou formas de trabalho que ocupam em grande quantidade o esforço físico. E, se há essa tendência do avanço dos interesses do capital na produção, devemos também nos perguntar sobre a função social da educação e da escola do campo, ao atender esses sujeitos?

Como resultado desse cenário criam-se espaços e debates, acerca da necessidade de desenvolver formas de “enfrentamento” ao agronegócio. A formação desses espaços é a demonstração de uma tomada de consciência, uma compreensão das leis objetivas da realidade, que resulta do processo e das contradições dentro dos passos dados no desenvolvimento. Dessa base material se estrutura uma significação do trabalho. A produção camponesa e a sua relação com o mercado, acontece de diferentes formas e intensidades: há uma porção que se dedica com seus esforços em produzir para o mercado propriamente dito, outros, se dedicam mais a pensar a sua reprodução concreta, familiar e à economia local.

Os camponeses da agricultura familiar permanecem com grande grau de dependência frente ao sistema agro: há, pois, a dificuldade de se buscar determinado grau de autonomia pela questão estrutural e conjuntural colocado pelo complexo de sistemas que abarcam o sistema do agronegócio. Na questão conjuntural a participação dos camponeses na produção de *commodities* é para responder aos interesses do agronegócio com interferência na forma de produção que indica para a terceirização e verticalização da produção. Na questão estrutural, entretanto, é visto que também o sistema do agronegócio tem dificuldades, ou não consegue construir as condições para dominar totalmente o sistema de produção agrícola.

Na atual correlação de forças há um movimento que se mantém constante de expansão e dominação do agronegócio e de suas formas de produção. Esse processo de expropriação e resistência está sempre em movimento porque diferentes estratégias de aumento da dominação e interferência na produção – podemos partir da hipótese que há um objetivo implícito da política estatal do Projeto Saberes da Terra em contribuir para esse processo –, concernentes às culturas de produção e territórios de produção são constantemente colocadas. Com o aumento do poder na forma de produção e modelos de produção, os camponeses continuarão perdendo território para as transnacionais e/ou multinacionais.

Observa-se, portanto, uma contradição, citada anteriormente: o campesinato, ao mesmo tempo, contribui para sustentar e destruir o sistema agro. Esta contradição é melhor compreendida, nessa relação de forças, quando a análise considera que o campesinato escapa de fazer parte do agronegócio em alguns aspectos. Mas, a mediação frente essa totalidade se torna importante para a compreensão do movimento que acontece no campo hoje, demonstrando que, a partir dessas contradições, o campesinato procura alternativas de resistência e superação de estratégias que o capital desenvolve na tentativa de torná-lo cada vez mais dependente.

1.2. A CLASSE TRABALHADORA NO CAMPO: O LUGAR E AS POSSIBILIDADES EXPLICATIVAS E/OU OS LIMITES DA TEORIA

As leis do funcionamento do real natural e social, manifestada e desvelada/desvendada pela dialética materialista no contorno macro, demonstra o avanço do capital e as diferentes formas de resistência frente esse avanço. Sem a resistência que se ergueu, corajosa, em muitas vezes, as forças motrizes e os prosélitos da mundialização capitalista¹² teriam marcado pontos muito mais significativos do que puderam fazê-lo. Este pode ser considerado um resultado notável, ainda que não seja suficiente e fortalecedor da classe trabalhadora na construção real das possibilidades objetivas da mudança de “paradigma” de organização social e produtiva.

¹² Ampliação e dominação de novas fronteiras para dar respostas aos interesses do sistema capitalista e a relação cada vez mais estreita entre as atividades produtivas, econômicas as atividades financeiras, que ditam a forma de organização, integração, distribuição e consumo da produção, inclusive no campo.

MARX e ENGELS (2002, p. 25) ao tratarem sobre as condições da libertação real do homem – filosófica e real – destacam a materialidade da criação da consciência e nos colocam apreciações que devem ser levadas em consideração a partir do cenário das manifestações sociais no capitalismo atual.

Não nos vamos, naturalmente, dar ao trabalho de esclarecer os nossos sábios filósofos sobre o fato de que a ((libertação)) do ((Homem)) não avançou um único passo por terem resolvido a filosofia, a teologia, a substância e todo o lixo na ((autoconsciência)), por terem libertado o ((Homem)) do domínio destas frases sob as quais ele nunca foi escravo; de que não é possível conseguir uma libertação real a não ser no mundo real com meios reais; de que não se pode abolir a escravidão sem a máquina a vapor e a *mule-jenny*, nem a servidão sem uma agricultura aperfeiçoada, de que de modo nenhum se pode libertar os homens enquanto estes não estiverem em condições de adquirir comida e bebida, habitação e vestuário na qualidade e na quantidade perfeitas. **A ((libertação)) é um ato histórico, não um ato de pensamento, e é efetuada por relações históricas, pelo nível da indústria, do comércio da (agri)cultura, do inter(câmbio)...então, ulteriormente consoante às suas diferentes etapas de desenvolvimento, o absurdo da substância, do sujeito, da autoconsciência e da crítica pura, tal como o absurdo religioso e teológico, e depois eliminam-no de novo quando estão suficientemente desenvolvidas.**

Como é de se observar, onde se processa e se tem um “desenvolvimento histórico miserável” (MARX e ENGELS), o desenvolvimento do pensamento também é condicionado. Estas trivialidades transfiguradas e ineficazes produzidas no pensamento e na organização social encobrem a falta de desenvolvimento histórico, estabelecem-se e devem ser refletidas e muitas vezes combatidas. Às vezes se tornam lutas locais e de importância limitadas, tendo em vista que, se pautam em bases materiais que não desenvolvem e nem sustentam a composição da consciência histórica.

De posse da leitura dessa base real, fica o questionamento: Qual a viabilidade da Educação do Campo nesse cenário? A base real é um limite por excelência. É uma massa de trabalhadores e trabalhadoras que desprovidos/as, não só dos meios de produção que fundamentam e sustentam o capitalismo, em muitos casos, a terra, mas também, e fortemente, de outros elementos sociais, como dignidade e, principalmente, educação, que organizados/as, buscam constantemente a implementação desses direitos. E, havendo a conquista e a oferta de alguns direitos, qual é a qualidade e, sobretudo, a finalidade desse direito implantado?

Essa particularidade (mediações) é carregada de elementos contraditórios e, principalmente limites que impossibilitam grande interferência na realidade social.

O ambiente contraditório da reestruturação produtiva tem revelado que a sociedade do capital vem se modificando intensamente nas últimas décadas e isso de forma direta e indireta tem atingido a estrutura de classes, bem como as possibilidades de explicações acerca desse fenômeno. A própria dinâmica das dimensões objetiva e subjetiva dos/as trabalhadores/as também vem sendo atingida.

Assim sendo, há a necessidade da ampliação e da criação de novos referenciais teórico-metodológicos para que ajudem no avanço da compreensão do universo do trabalho, tanto na cidade quanto no campo, cada vez mais (dês) realizado, fragmentado, heterogeneizado, integrado aos interesses do capital, precarizado, constantemente superficializado e afastado da sua dimensão ontológica.

Há uma necessidade de se refletir acerca da materialização da relação do homem com a natureza, ao construir sua natureza, e, ao se relacionar com as demais dimensões da construção social. THOMAZ JUNIOR (2008, p.275: In FERNANDES (Org.)) destaca:

[...] estamos fortalecendo o propósito de identificar o conteúdo complexo da classe trabalhadora no Brasil, as formas concretas que se materializam e que requalificam os sentidos do trabalho, se camponês, se operário, as mudanças concernentes ao universo simbólico e da subjetividade do trabalho, isto é, identificar as potencialidades à transformação social e emancipatória por meio do trabalho, da afirmação da sua positividade anticapital, nos campos e nas cidades.

Nestes últimos tempos com o ofensivo avanço do agronegócio no campo, por exemplo, que se dá de diferentes formas, mas de maneira estratégica, podemos destacar o apoio e privilégios de políticas oficiais de produção, financiamentos e exportação, consorciando de forma mais segura e eficiente, os interesses de diferentes setores, tais como: agropecuários, industriais e financeiros nas mais diferentes culturas e nos diferentes ramos e cadeias produtivas (soja, milho, cana-de-açúcar, leite, etc.).

Temos, portanto, o redimensionamento das configurações sociais que balizam as diferentes expressões e significado do trabalho, seja nos campos – diferentes organizações e escala de produção – seja nas cidades, acrescentando um novo sentido e novas dimensões acerca da ação deliberada e intencional do

trabalho, além, de dar novos sentidos e valores para as organizações dos trabalhadores, sejam, sindicais, associações, partidos políticos e, em especial para os próprios trabalhadores e trabalhadoras.

Prisioneiros de modelos predefinidos de análises e enrijecidos em fórmulas teóricas que não consideram os movimentos camponeses, ou melhor, o campesinato de forma geral, ou o camponês como parte da classe trabalhadora, admitindo apenas a centralidade do trabalho assentada na face proletária/operária do trabalho.

Dessa questão acerca da importância da compreensão da realidade e do papel da teoria e da ciência KOPNIN (1978, p.78):

A ciência necessita, quer de regras rigorosas de dedução, quer de sistemas de categorias que sirvam de base à imaginação produtiva, à atividade criadora do pensamento no domínio dos novos objetos da realidade.

A concepção de trabalho em geral enquanto criação e recriação da natureza humana, práxis material e não material que objetiva as respostas efetivas para a criação das condições existenciais, que vai além da produção de mercadorias e da concepção de trabalho que se pauta na produção de mais-valia, condição histórica imposta e assumida no estágio de desenvolvimento do capital e que o trabalho assume no modo de produção capitalista neste momento, deve ser compreendida como possibilidade explicativa dos limites impostos pela sociedade do capital que transforma o trabalho em forma de dominação.

Nessa relação dialética entre trabalho e ciência KUENZER; In: FRIGOTTO (2002 p. 56 (Org)):

[...] a metodologia da ciência não se esgota na lógica formal de investigação científica, cuja finalidade é mostrar as leis sincrônicas do conhecimento através da lógica simbólica; é preciso acrescentar-lhe outra lógica, que permite abranger o objeto em todos os seus aspectos, todas as relações e mediações, em seu desenvolvimento, automovimento, incorporando a prática humana quer como critério de Verdade, quer como determinante prático da relação entre objeto e aquilo que o homem necessita. Certamente, não é possível atingir todas estas dimensões plenamente, posto que não há verdade abstrata que se deixe conhecer totalmente; mas a multilateralidade da análise certamente previne contra os erros.

Inscrita como possibilidade de apreensão do movimento concreto, portanto, conhecimento, esta forma, esta metodologia, assume um caráter de práxis transformadora visando a interferência no processo de desenvolvimento e a superação do capitalismo, historicamente possível e não apenas abstratamente.

Retornando aos contornos organizativos da sociedade do capital e sua base material de reprodução e, conseqüentemente a identidade do mundo do trabalho, vemos nos centros urbanos as marcas principais do processo de reestruturação produtiva do modelo de produção capitalista que se evidenciam na estruturação dos organismos e unidades de produção, plantas fabris remodeladas para abrigar os rearranjos que indicam para a intensificação da concentração do capital. Há o crescimento do espaço urbano de “mãos dadas” com as maiores taxas de favelização e de desemprego da população trabalhadora. Essa organização visa também acomodar a transferência de setores produtivos e seus segmentos para outras empresas de menor porte, como parte da terceirização e no avanço do controle dos trabalhadores/as bem como a atomização, em empresas menores e, de modo geral, aumentam substantivamente o número do trabalho domiciliar, flexível, temporário. Essa forma instalada dificulta também uma possível organização dos trabalhadores/as enquanto classe.

O acirramento da super-exploração da força de trabalho no campo é resultado da estratégia adotada no interior do complexo de produção agro-industrial. Esse acirramento promoveu inovações quanto ao controle e a gestão da força de trabalho e a adoção da mecanização da produção agrícola que aumenta a extração de mais-valia absoluta. Esse aspecto pode ser observado nas diferentes formas organizativas do trabalho no campo: a forma assalariada traz essa questão de forma mais explícita uma vez que o modelo de gerenciamento é bastante intenso. Diferentes tipos de fiscais são treinados, o controle do trabalho implica uma série de funções. O controle de produção de cada trabalhador/a acontece de forma sistêmica e com o banco de dados quantitativos que legitimam um processo de dominação e de exploração da força de trabalho. A forma de trabalho familiar também é influenciada por esse processo de controle. Não acontece da mesma maneira, mas se dá por outros meios implícitos e sutis mais vinculados ao comércio de tecnologias empacotadas que os agricultores camponeses “necessitam” para produzir.

Uma outra forma de controle e manifestação da terceirização é marcada pelo sistema cooperativo, parte e continuidade funcional dos sistemas de “parcerias”

– mesmo que seja no plano apenas ideológico – que servem para elevar as taxas de mais-valia absoluta a níveis extraordinários.

Essa efetivação da extração de mais-valia é vista no trabalho no campo, tanto no regime assalariado, quanto na agricultura familiar. Diferentes formas de controle acontecem nesses diferentes modos de produzir. Em um dá-se o processo coercitivo direto e, no outro, dá-se o controle pela dependência e pela competitividade das Unidades de Produção Familiares (UPFs). Incentivo à competição e à eficácia na promoção da eficiência do processo de produção agrícola tem conformado uma lógica de trabalho fortemente excludente, cada vez mais restrito e seletivo, configurando o processo de exclusão da força de trabalho.

A propósito desta fase atual do sistema agro-industrial do capitalismo, THOMAZ JÚNIOR (2008, p. 277) destaca:

É, pois, na totalidade viva do trabalho que estamos direcionando nossas atenções: se camponês, se operário, se as diferentes formas de expressão da laboração humana, da plasticidade laborativa e profissional, encimada nas múltiplas determinações das relações de trabalho e produção. Essas relações são, pois, expressão do metabolismo do capital e atingem também o universo simbólico da vida dentro e fora do trabalho, ou as subjetividades expressas nas compreensões de mundo, formas de organização, resistência, e de lutas, que em conjunto enriquecem e redefinem os conteúdos e os rumos dos Movimentos Sociais, especialmente aqueles que estão envolvidos na temática da terra.

Devemos, portanto, enxergar a flexibilidade, a plasticidade do mundo do trabalho manifestada nesse processo de avanço de transformações, e as especificidades simbólicas das diferentes expressões, para que tenhamos as condições de compreender a importância dos conteúdos sociais criados por parte da classe trabalhadora, tanto dos que vivem do trabalho no campo (campesinato) que continua enraizado na forma de produção e trabalho familiar, tanto como do trabalhador egresso da forma organizativa do trabalho nas experiências do proletariado (operário urbano e rural), quanto dos operários que não desvelaram objetivamente valores e formas sociais da campesinidade, mas que, pelo modo de vida e pelas determinações fetichizadas do mundo proletário/operário, foram subsumidos, vinculando-se estreitamente à produção de mercadorias e de extração intensa de mais-valia.

Para este momento, é, perceptível certas e intensas dificuldades de compreensão da trama complexa desenvolta nas relações e na dinâmica do mundo

do trabalho no Brasil. Há um movimento duplo de explicações ou há limites explicativos concernentes às transformações do estágio de desenvolvimento? Podemos entender que há diferenciações nas relações sociais de trabalho assentada a partir de diferentes categorias de trabalhadores e, portanto, externalizações do trabalho: se assalariados, camponeses, Sem Terras, camelôs, desempregados, extrativistas? Há diferenciação nas capilaridades entre esferas de convivência na sociedade – social, econômica, política, cultural – a partir dessas externalizações do trabalho?

A partir dessa materialidade da questão e suas possibilidades explicativas, podemos aceitar que há limites teóricos principalmente quando nos propomos entender, focando no âmbito dessa plasticidade existente entre as diferentes formas de externalizações do mundo do trabalho. Há, pois, que destacar os limites e as barreiras sediadas no âmbito teórico-conceitual-ideológico do marxismo; isto é, o que entendemos sobre o mundo do trabalho, quando utilizamos o instrumental teórico-analítico, que vimos usando, amparado no marxismo? Se assalariado – rural e urbano - à primeira vista a identidade de operário se consoma, e se produtor autônomo no campo, camponês, subproletário ou trabalhador em vias de extinção, como afirmavam alguns seguidores e autores do marxismo.

O ponto de encontro para o qual convergem todas as dimensões da provocação que trazemos nos parágrafos anteriores, pode ser entendido, olhando para a materialidade do mundo do trabalho atual, como um processo de avanço do capital, pautada numa integração indivisível, mas que se manifesta na superfície da realidade como uma fragmentação do trabalho, uma fragmentação de classe e fragmentação da práxis social. É importante destacar, colocar em relevo, a funcionalidade e a radicalidade das explicações das formulações teóricas calcadas no marxismo, mas, principalmente, como destaca Mézaros (2002), compreender “a totalidade viva do trabalho”.

Imbuído da intencionalidade de demonstrar as contribuições e limites da perspectiva teórica adotada para esta análise e, dentro de um estágio de desenvolvimento social e econômico, sinto a necessidade de trazer presente neste debate algumas contribuições de Karl Kautsky em sua obra seminal sobre a questão agrária (*A Questão Agrária*, escrita em 1898), com base na perspectiva marxista e, que permanece até hoje como o mais completo estudo sócio-econômico das leis objetivas que regem o desenvolvimento do campo sob a égide do capitalismo.

Teórico, que segundo Lênin, “conhecia decor O Capital”. Ao tratar sobre as razões possíveis que levariam os camponeses para a cidade em A Questão Agrária, fruto dos debates feitos no seio da Social Democracia Alemã a respeito da posição que aquele partido deveria adotar diante dos camponeses, Kautsky, desenvolve uma profunda e detalhada análise das leis do desenvolvimento da agricultura, segundo a teoria de Marx, exposta em O Capital e nas teorias sobre a **mais-valia**. O capitalismo ao penetrar nos campos, provoca o fenômeno da concentração da riqueza, como ocorre na indústria. As grandes propriedades absorvem as pequenas e em consequência disso acontece a proletarização das camadas mais pobres do campesinato, que não aguentam o peso dos impostos e das dívidas cobradas pelos capitalistas e latifundiários. KAUTSKY (1980, p. 238):

Os operários que nada possuem – e entre eles, em primeiro lugar, os celibatários – são os que mais facilmente abandonam o campo. Mas quanto mais esmagadores se tornam para a agricultura os encargos que pesam sobre ela sob a forma de impostos, de dívidas, de esgotamento do solo; quanto mais a concorrência entre a exploração camponesa e a grande exploração (ou a exploração ultramarina, de que ainda trataremos) se aguça; quanto mais a necessidade de enfrentar-se a competição acarreta os excessos de trabalho, o desprezo de todas as exigências da civilização, às vezes mesmo as mais simples exigências da vida, a degradação voluntária até a barbaria; quanto mais a gleba perde a possibilidade de encadear ao solo o próprio lavrador, tanto mais a emigração para a cidade se transforma em lei, também, entre os pequenos camponeses.

Ao observar o movimento ocorrido no campo naquele período, Kautsky destaca que a emigração ultrapassava, em quantidade num mesmo espaço de tempo, o aumento populacional natural, suscitando, portanto, uma diminuição substancial da massa agrícola. A diminuição ocorria tanto na pequena, como na grande propriedade camponesa, incluindo, as regiões de latifúndio.

O período analisado por Kautsky, 1882-1895 demonstra com exemplos a sua forte tese sobre o desenvolvimento do campo na Europa, mais especificamente os países da Alemanha e da França, com algum olhar para a Prússia. A produção e a exploração no e do campo seguia (e segue hoje) a lógica do mercado. Para ele, tanto o desenvolvimento econômico, quanto o desenvolvimento da consciência de classe viria de empréstimo pela reprodução urbana. KAUTSKY (1980, p. 49) ao discutir sobre a agricultura no período que compreende parte da Idade Moderna e as transformações ocorridas até o Século XVIII:

Contudo, a agricultura não tem, na sociedade atual, uma existência independente. O seu desenvolvimento subordina-se, da maneira mais estreita, ao desenvolvimento social. Essa iniciativa e essa força revolucionárias que a agricultura não suscitava por si mesma lhe foram emprestadas pela cidade. O progresso econômico da cidade transformara inteiramente a situação econômica do campo e impusera uma transformação das suas condições de propriedade. O próprio desenvolvimento criara nas cidades as classes revolucionárias. Estas, insurgindo-se contra o domínio feudal, levaram aos campos a revolução política e jurídica, neles realizando, em meio a gritos de alegria da massa da população rural, frequentemente, mas às vezes também contra a sua resistência, as transformações necessárias.

O fortalecimento da produção industrial, sua forma de organização para a produção, faz avançar a necessidade de se organizar formas diferentes de produção na agricultura. O estabelecimento completo da propriedade privada da terra abria caminho para a agricultura capitalista, portanto, uma agricultura moderna que contempla lógica igual nos princípios fundamentais da sociedade urbana.

Os avanços tecnológicos acontecem de forma rápida e diversificada. A produção agrícola passa a ser pensada, desenvolvendo diferentes métodos de cultura e ocupação do solo. As condições técnicas de um método superior de produção continuavam a desenvolver-se. O método da cultura alternada, por exemplo, exigia de forma sistemática, a divisão do trabalho. Com a concretização da propriedade privada da terra, em processo sistemático aconteceu a adequação da produção agrícola aos interesses do mercado. Eram cultivadas outras plantas a pedido do mercado – às exigências do qual a lavoura teve de adaptar-se cada vez mais [...] (KAUTSKY). A produção agrícola que era marcada pela produção de cereais e de modo geral pelo trabalho da família camponesa, passa a se prostrar aos interesses de outrem. O modo de produção da indústria, bem como as classes urbanas, transforma o campo como uma extensão de tal forma de produção, até mesmo pela necessidade de matéria-prima.

A especialização da produção no campo, além de beneficiar os interesses mercadológicos, contribui no controle da produção e na dependência cada vez maior do produtor aos interesses do mercado, aumentando a taxa de expropriação de mais-valia absoluta. Os agricultores e os criadores se subdividem em várias subcategorias.

A organização da agricultura sob a perspectiva da sociedade capitalista na qual o proprietário da terra, na pequena e na grande exploração, atua com os seus próprios meios de produção e instrumentos de trabalho e, em grande parte,

especificamente a grande exploração, com os seus operários, pode desenvolver, uma eficiente divisão do trabalho essencialmente superior à lavoura camponesa. A divisão do trabalho no interior das diversas, ou da única unidade de produção, grande ou pequena exploração, a diversificação da produção e das culturas, principalmente de seus métodos, conduziram a uma qualificação e/ou aperfeiçoamento dos trabalhadores, das sementes, das raças de animais e, principalmente das ferramentas e dos instrumentos de produção.

Essa questão traz consigo a subalternização da agricultura frente ao comércio. Há, portanto, a dependência do trabalhador da agricultura em relação, até mesmo, da compra de gêneros alimentícios. A produção deixa de ser para suprir as necessidades, valor de uso e passa a ser para atender à demanda do comércio, o valor passa a ser de troca. KAUTSKY (1980, p. 58), ilustra essa questão:

Atualmente o camponês não produz mais para si mesmo, não apenas como industrial, mas mesmo como agricultor, tudo de que tem necessidade. Ele é obrigado a comprar não apenas os instrumentos, e instrumentos mais caros que os de outrora, mas ainda uma parte dos seus gêneros alimentícios, que a sua exploração especializada não proporciona, ou não proporciona em quantidade suficiente.

Tanto a grande exploração, como grande quantidade de pequena exploração, renegam para um segundo plano, a produção de cereais e/ou alimentos. Simultaneamente à divisão do trabalho, camponeses, além de não produzirem para a sua alimentação não protegem as sementes, onde, empresas se especializam no melhoramento das sementes. É a elas que o agricultor recorre para atender suas metas de produção na lavoura ou suas necessidades imediatas. Quanto mais a exploração se especializa, tanto mais rápido é o seu movimento de transações. “Mas, quanto mais se desenvolve o comércio, tanto mais ele subordina o pequeno camponês” (KAUTSKY). Este se envolve mais facilmente em dificuldades devido a intensificação da dependência, pois o comércio se transforma numa fonte abundante de opressões para o camponês.

O processo da transformação moderna da agricultura atinge limites altíssimos quando as conquistas da ciência moderna, a mecânica, a química, a fisiologia vegetal e animal, se transferem do espaço e organização urbana, onde normalmente elaboradas, para o campo.

Fator determinante nesse processo foi a máquina. Devemos introduzi-la como um dos fatores principais de transformação. Os excelentes resultados obtidos pelo maquinismo na indústria, despertaram naturalmente a idéia de ser introduzida também na agricultura. A ampliação das corporações industriais se tornava possível devido a divisão do trabalho. De um lado, a dicotomia que organizava os trabalhadores em: trabalhadores manuais e trabalhadores servidos de cultura científica. De outro, o avanço e a especialização dos instrumentos e das ferramentas e a sua diversificação, adaptando-as, às atividades especiais de produção. O resultado e a consequência disso é a produção em massa para o mercado.

A produção agrícola por meio de máquinas nesse período, teve de vencer maiores obstáculos na agricultura do que na indústria. Obstáculos de ordem técnica, pois nesse momento de desenvolvimento muitas máquinas deveriam se adaptar à natureza. Na indústria não se encontra esse obstáculo, pois, esta é criação artificial, e, portanto, já construída em vista à adaptação às exigências da máquina. Em regra, a aplicação do uso da máquina na agricultura, já pressupunha um alto nível de ocupação e planejamento da utilização do solo.

Além das dificuldades técnicas, haviam também dificuldades econômicas que se tornavam obstáculos para os objetivos da modernização da agricultura. Muitos aparelhos e máquinas só eram utilizados em definidas épocas e/ou por apenas certos meses. Na produção industrial, funcionam as máquinas do início ao fim do ano. De igual forma, a redução da utilização da mão de obra, trazida pela implantação da máquina na indústria é muito mais significativa do que na agricultura. O potencial de cada máquina, seja na indústria ou no campo, pode ser igual, mas, tendo em vista que, uma funcione apenas 20 dias por ano, como é o caso de alguma máquina na agricultura, e outra funcione 300 dias, a economia de jornada de trabalho é muito mais eficiente na indústria.

No caso da agricultura essa relação se agrava ainda mais, quando se pensa em uma das funções principais da máquina. Sob o regime capitalista, a máquina não tem por função principal realizar economia da força de trabalho, mas de salário. “Quanto mais baixos os salários, tanto mais difícil a introdução de máquinas” (KAUTSKY). De modo geral, os salários no campo, por diferentes motivos, são inferiores aos da cidade. Assim sendo, torna-se menor a tendência de substituir-se a força de trabalho humano pela máquina.

Outra diferença caracteriza a relação entre campo e cidade no que concerne a introdução e utilização da máquina. Kautsky ao analisar esse processo, destaca que a máquina industrial não exigia operários mais inteligentes e hábeis do que os trabalhadores do estágio de desenvolvimento anterior – do ofício e ou da manufatura - ao da grande indústria. Todo o trabalhador que trabalhe um longo período de tempo na mesma máquina adquirirá o conhecimento necessário para o manejo da máquina.

Na concepção do autor, é diferente o que ocorre na utilização de máquinas agrícolas. Naquele período, estas máquinas eram mais complicadas e já exigiam para a sua operação uma inteligência considerável. “Mas precisamente no campo, nos últimos séculos, as condições de educação popular e do desenvolvimento intelectual têm sido muito desfavoráveis”. (KAUTSKY, 1980, p. 60).

Por utilizarem diferentes máquinas em diferentes períodos do ano, e, muitas vezes, curtos períodos os/as trabalhadores/as agrícolas, não adquirem hábitos, conhecimento tácito, por exemplo, para o seu manejo como o operário industrial.

A intencionalidade deste grande “parêntese” para as contribuições de Karl Kautsky é demonstrar alguns aspectos teórico-metodológicos de análises sobre o movimento e a transformação no campo. Por se situar no ponto de vista do Marxismo¹³, Kautsky antes de desenvolver as pesquisas que comporiam a obra *A Questão Agrária*, partiu da concepção de evolução social de que a exploração camponesa se via ameaçada “de um lado pela fragmentação, de outro, pela grande empresa”. Portanto, “o mesmo desenvolvimento, embora talvez sob forma diversa, se produzia na agricultura e na indústria – a proletarianização num dos pólos, no outro a marcha avante da grande exploração capitalista” (KAUTSKY, 1980, p. 16). Não se tratava de um “dogma marxista”, a própria economia burguesa destacava essa condição, e, essa hipótese levantada andava em harmonia com os fatos observados na Alemanha e na Inglaterra. Observados mais a fundo, as estatísticas na Alemanha e Inglaterra demonstraram que essa não era uma lei geral. Esses dados estatísticos conduziram a diferentes conclusões, conduzindo certos teóricos à concepção “de que o futuro, na agricultura, já não pertencia à exploração capitalista, mas à exploração camponesa” (KAUTSKY).

¹³ No prefácio à tradução Francesa, Kautsky destaca: “Não posso [...] negar que me situava num determinado ponto de vista, o ponto de vista do marxismo, quando me dispus compor esta obra”. (1980, p. 15-16).

Ao trabalhar com essas diferentes concepções, buscando compreender a materialidade da produção dessas concepções KAUTSKY (1980, p. 16, prefácio para a edição francesa) destaca:

Pesquisei qual das duas opiniões era a exata. Os meus esforços me levaram, contra qualquer previsão, ao resultado de que nenhuma delas se revestia de uma verdade geral, de que não deveríamos esperar, na agricultura, nem o fim da grande, nem o da pequena exploração. Tínhamos aqui, um dos pólos, a tendência universalmente justa para a proletarização. No outro pólo, verificávamos uma oscilação constante entre os progressos da pequena e os da grande exploração. Isto não é seguramente o que se entende de ordinário por dogma marxista. **Cheguei também ao resultado de que a agricultura não produz por si mesma os elementos de que necessita para alcançar o socialismo. Ao contrário, a agricultura independente da indústria, quer seja camponesa, quer seja capitalista, deixa cada vez mais de ter o seu papel na sociedade. A indústria subjuga a agricultura. Assim, a evolução industrial traça cada vez mais a lei da evolução agrícola.**

No início do Século XX, tomam corpo na Europa os movimentos de contestação à ordem burguesa, principalmente na Rússia. Traziam na “pauta do dia” as possibilidades e projetos para superação da hegemonia capitalista e a implementação do socialismo. Quanto à questão agrária, os debates estavam calcados nas bases teóricas construídas por duas correntes de pensamento: a perspectiva marxiana¹⁴ e a perspectiva marxista representada por autores importantes tais como: Friedrich Engels, Karl Kautsky, Lênin e também por Chayanov, também chamado de pensamento marginalista e/ou populista.

Como é perceptível nessa breve retomada do caminho analítico feito por Kautsky e sua conclusão, verifica-se que a perspectiva teórica marxiana/marxista estava interessada na compreensão da dinâmica social e no entendimento do funcionamento da sociedade capitalista em sua totalidade, pretendendo, à luz do materialismo histórico enxergar de forma mais clara a função e as diferentes características da agricultura na sociedade.

Estes teóricos demonstraram – a partir da visão materialista e histórica, características fundamentais do pensamento marxista – e, de certa forma, manifestaram preocupação, com as leis de desenvolvimento do capitalismo e suas consequências para o campo. A síntese da apreensão dessa materialidade é que a indústria torna o campo subalterno, ou seja, que a partir do capitalismo o campo

¹⁴ Aquilo que é autógrafo de Marx, mais especificamente – neste caso - a discussão feita por ele no Livro III do Capital ao tratar sobre a renda da terra. A expressão marxiana/marxiano (marxien) “trata de sublinhar que um pensamento, fórmula ou abordagem é do próprio Marx...” (TEPICHT).

deixa de ser o definidor da dinâmica social. Como vimos nos parágrafos anteriores, a partir dessa organização, não é o campo que define por si próprio o que e como vai produzir, mas o urbano é que define o campo.

Para MARX (1975, ao discutir *as formações econômicas pré-capitalistas*), até o feudalismo – modo de produção – embora não sendo a única, a terra era o meio de produção hegemônico e organizava a dinâmica do desenvolvimento social. Isso era permitido pela pouca incorporação de conhecimento e técnica por esse modo de produção no processo produtivo, trazendo também a hegemonia do trabalho manual.

As condições de produção nesse período e as relações de produção se baseavam prioritariamente nas relações pessoais e de comportamento mais ligadas, portanto, às próprias condições da natureza. Segundo MARX (1984, p. 708):

Nessas condições, o monopólio da propriedade da terra é pressuposto histórico e fica sendo base constante do modo capitalista de produção, como de todos os modos anteriores de produção que se fundamentam de uma forma ou de outra na exploração das massas. Mas, a forma de propriedade fundiária que o sistema capitalista no início encontra não lhe corresponde. Só ele mesmo cria essa forma, subordinando a agricultura ao capital, e assim a propriedade fundiária feudal, a propriedade de clãs, ou a pequena propriedade camponesa combinada com as terras de uso comum se convertem na forma econômica adequada a esse modo de produção, não importando quão diversas são as formas jurídicas.

O sistema capitalista de produção ao desenvolver novas formas de produzir, necessariamente terá o mérito de fazer avançar a maneira de produzir no campo. Há a tendência de liberar definitivamente o sistema de produção em sua totalidade. Assim sendo, como consequência necessária coloca a forma de produzir na terra em um novo e alto patamar tanto qualitativamente, quanto quantitativamente. As tendências da evolução social, assim como as da evolução agrícola, “são essencialmente as mesmas em todos os recantos civilizados” (KAUTSKY). Poderá haver diferenciação, no processo de evolução social no campo, devido outros aspectos, tais como questões geográficas, clima, solo, do passado histórico e até mesmo de classes sociais. Considerando essas questões e, nas palavras de KAUTSKY (1980, p.17), “é possível a formulação de uma teoria universalmente verdadeira da evolução agrária, mas não um programa agrário internacional”.

O avanço no patamar de produção do campo, em parte se dá pelo avanço na produção científica. MARX (1984, p. 708-709):

[...] o modo de produção, gera entre outros, os seguintes resultados importantes: transforma a agricultura, que deixa os processos da fração menos evoluída da sociedade, puramente empíricos e prisioneiros da tradição e passa a aplicar, de maneira consciente e científica, a agronomia, desde que essa transformação seja possível nas condições da propriedade privada; dissocia por completo a propriedade fundiária das relações senhoriais e de sujeição, e ainda de todo a terra, como condição de trabalho, da propriedade fundiária e do proprietário, para quem a terra nada mais representa que um tributo em dinheiro que o monopólio lhe permite arrecadar do capitalista industrial, o arrendatário.

É perceptível que o modo de produção capitalista traz vantagens no que concerne a aplicação de forma consciente do conhecimento construído aos processos produtivos. Este conhecimento contribui para o avanço na produção de riqueza, onde, segundo ISTVÀN MÉSZÁROS (2002), o aumento da riqueza passa a ser entendido como o aumento das potencialidades humanas de existência sobre o planeta, diminuindo o processo de escravidão das condições impostas pela natureza. Pode-se dizer que há um avanço do reino da necessidade para o reino da liberdade humana.

Ainda, retomando MARX (1984), é destacada a vantagem do sistema capitalista frente aos sistemas e modelos de produção, escravista e feudal, e especificamente no campo ao ter racionalizado a produção agrícola, potencializando-a para ser explorada, pela primeira vez, em escala social.

No que concerne o avanço do sistema de produção capitalista, perante os estágios anteriores, e, este com uma forma de controle mais apurada, é verificada o movimento de uma produção mais atrelada a uma fragmentação de vontades individuais ou de pequenos grupos, como acontecia nos estágios anteriores, para uma produção em vista de uma demanda social, ou seja, de diferentes setores de toda a sociedade. Embora a organização da produção seja atravessada por interesses de classes, há, portanto, a possibilidade de produzir aquilo que a sociedade demanda e, abre-se com a produção social sob o capitalismo as potencialidades para os trabalhadores construírem a forma de produção socialista com a necessidade da ciência e do trabalho socialmente organizado.

O projeto de sociedade exposto e defendido pelos marxistas é buscar uma ordem onde não se baseie na exploração de classe (ENGELS, 1981). Segundo ele,

ao verificar as demandas levantadas pelos agricultores franceses, em lutarem pela propriedade da terra, enquanto a proposta socialista deixava clara a defesa da coletivização da terra, já demandada pelo sistema capitalista, enquanto meio de produção e espaço de avanço da lógica do capital, mas, que essa coletivização deveria ser continuada agora sob a forma e condições socialistas. ENGELS (1984, p. 73) alerta: “... em nosso partido, não há lugar para o camponês que queira que tornemos eterna sua propriedade”.

Nos parágrafos anteriores ao trabalhar algumas análises de Kaustsky, que buscava entender de forma mais sistemática a organização da produção no campo, sob a égide da produção capitalista, e, a partir daí, buscar a sua superação, demonstra a superioridade técnica da grande exploração (propriedade) sobre a pequena exploração (propriedade), por estar em um estágio superior de racionalização de todo o processo produtivo, ancorando um menor gasto com insumos por unidade área, uma vez que, mais unidades de produção estariam sob o comando racionalizado e centralizado de menos pessoas. “Quanto mais o capitalismo progride na agricultura, tanto mais acentua ele a diferença qualitativa entre a técnica da grande e da pequena exploração” (KAUTSKY, 1980, p. 112). Em decorrência disso, a subsunção definitiva, a partir do capitalismo, da agricultura frente à indústria e por consequência, mais tarde, em última instância, ao capital.

Ao tratar da especialização na produção agrícola, LÊNIN (1982), destaca que há uma forte tendência a uma dicotomia e especialização na economia capitalista, com os camponeses deixando de produzir de acordo com as suas necessidades imediatas passando a produzir de acordo, e de certa forma dependente, das demandas ditadas pelo mercado, em outras palavras, para suprir as necessidades de outrem que está fora da propriedade.

Tanto para Kautsky, quanto para Lênin, de posse dos dados observados no movimento da realidade e as mediações organizativas do processo produtivo no campo, o aumento das pequenas explorações (propriedades), nos países analisados, é o sinal de que o capitalismo estava se implantando no mundo como ditador das regras de produção inclusive no campo. Mesmo a produção das pequenas explorações sempre esteve subordinada às necessidades da indústria e de outros setores da sociedade ligada ao capital. Assim, a educação para agricultores/as familiares, como é o caso do Projeto Saberes da Terra, oriunda de um Estado Burguês, pode estar dentro dessa meta de ampliação do domínio do

capital em todas as dimensões que compõem os atos de produção e reprodução da existência, no caso, a produção camponesa, ou até mesmo, como estratégia de isolamento da inserção do/a trabalhador/a na cadeia produtiva do capital.

Engels destaca que o pequeno camponês está condenado a desaparecer. Para ele, essa forma de produção da existência, é visto como um resquício de um sistema que caducou e, como qualquer resquício de um sistema ultrapassado, que ainda tenha, este está condenado a desaparecer. “O pequeno lavrador é um futuro proletário”. (ENGELS, 1981, p. 63). Nesse momento, o autor citado estava falando do agricultor camponês do medievo europeu, aos quais, no aspecto da produção, somam pequenas porções da produção agrícola e a sua importância econômica se torna residual dentro do sistema capitalista. Kautsky partilhava de concepção parecida. No entanto, destacava que o possível desaparecimento do pequeno camponês não acontecia de maneira rápida. O movimento da realidade e o avanço do modelo capitalista no campo, na relação entre a totalidade e os aspectos componentes das particularidades (mediações) se concretizam entre o avanço e a resistência. O movimento, portanto, nem sempre é homogêneo e/ou determinista.

Ao tratar sobre o pequeno camponês e sua possível identidade com características particulares e gozando de certa autonomia, ao destacar a agricultura “fundada no trabalho familiar”, Lênin faz considerações que demonstram que essa forma de entender o processo produtivo no campo além de não considerar esse processo como parte integrante de uma agricultura mercantil e sob a égide do capital, é uma apologia à fragmentação de classe que interessa muito ao modelo de desenvolvimento do capitalismo. LÊNIN (1980, p. 17 - 18):

A expressão “fundada no trabalho familiar” não possui qualquer sentido político-econômico, e induz indiretamente ao erro. Ela carece de sentido porque, em cada uma das formas sociais que a economia pode assumir, o pequeno agricultor “trabalha”, seja a época em que ele vive caracterizada pela escravidão, servidão ou capitalismo. A expressão “fundada no trabalho familiar” é um termo vago, uma frase declamatória sem qualquer conteúdo, que contribui para *confundir* as mais diversas formas sociais da economia, beneficiando apenas a burguesia. Esta expressão induz ao erro, ilude o público, levando-o a acreditar na não-existência de trabalho *assalariado*.

Com essa observação, Lênin, além de chamar atenção para as controvérsias que a expressão “fundada no trabalho familiar” carrega, destaca que o desenvolvimento da agricultura observado pelos dados em que ele se dispôs a

analisar no sul dos Estados Unidos¹⁵, por exemplo, demonstrava que este era calcado na agricultura mercantil e não na produção com base no trabalho familiar. O aumento da produtividade, com economia de tempo e de extensão de terras, é o sinal mais claro que o modelo de produção na agricultura é o adotado na produção urbano-industrial com ações deliberadas e intencionais. A regulação do tempo de trabalho na agricultura deixa o “tempo natural” sem sentido, este que embasa o trabalho na vida familiar. A análise feita por LÊNIN (1980, p. 18) demonstrou que “o desenvolvimento do produto agrícola mercantil por excelência superou o dos outros produtos, menos mercantis”. O trabalho, portanto, nesse sentido, servirá para dar respostas para os interesses do mercado e regulado por este, passa a ser dependente de todas as “artimanhas” organizacionais do sistema capitalista.

De posse dos dados¹⁶ da produção (tipos de produtos, aumento da produtividade, formas de trabalho) a partir do recenseamento de 1900 e dados de 1910, levantados pelo Estado, LÊNIN (1980, p.18) destaca:

São todas culturas correspondentes a uma intensificação da agricultura, a um crescimento do volume econômico da exploração paralelamente a uma redução da superfície cultivada e uma utilização crescente do trabalho assalariado.

O montante principal da produção agrícola é balizado por essa forma de organização social do trabalho. A ampliação do domínio desse tipo de exploração é condição fundamental para o contínuo avanço do sistema capitalista de produção agrícola. Havia nesse período uma opinião popular, que em certa medida, permanece viva ainda nos dias atuais, de uma presença e forte influência da pequena propriedade nos Estados Unidos – resultado do tipo de colonização – inclusive, visto pelos países em desenvolvimento, como uma das potencialidades do

¹⁵ Destaca-se esta nota, pela relevância de seu sentido perante o método e a perspectiva teórica utilizada para a construção deste trabalho. Nas palavras de Lênin (1980, p. 1): “O país-vanguarda do capitalismo moderno apresenta um interesse muito particular para o estudo do regime econômico e social da **agricultura atual** e de sua evolução. Os Estados Unidos não possuem concorrente que os iguale, nem pela rapidez de desenvolvimento do capitalismo no final do Século XIX e início do Século XX, nem pelo nível extremamente elevado já atingido por este desenvolvimento, nem pela imensidão do território sobre o qual se aplica uma técnica que representa a última palavra da ciência e que leva em conta uma notável diversidade de condições naturais e históricas, nem pela liberdade política e o nível cultural da massa da população. Portanto, sob vários aspectos, este país constitui o **modelo** e o ideal de nossa civilização burguesa”.

¹⁶ “Dados obtidos de uma sondagem, feita pelo Estado, sobre a colheita das propriedades agrícolas” (Abstract-Farm Crops, by states) e citado pelo Sr. Guimmer, página 49 de seu artigo publicado na revista Zaviéty (Os Preceitos), no fascículo de junho de 1913. Revista legal, mensal, literária e política, de tendência socialista-revolucionária; publicada em Petersburgo de abril de 1912 a julho de 1914.

acelerado desenvolvimento dessa nação. Para Lênin, portanto, com a fase imperialista de desenvolvimento do capital americano, que, ao exportar capitais ampliando a sua dominação econômica para outros recantos, ao subordinar áreas periféricas onde ainda é bastante presente as formas de sobrevivência calcada em relações de produção pré-capitalistas, o imperialismo retarda o pleno desenvolvimento capitalista em seu próprio modelo de produção agrícola ou no entendimento de Lênin, retarda a intensificação da luta de classes entre a burguesia e o proletariado ao manter um grupo, uma camada de camponeses médios e pequenos à custa da exploração de países dependentes.

A visão dos teóricos marxistas sobre a questão agrária, o desenvolvimento do capitalismo na agricultura, da pequena produção, sofreram contestação. Alexander Chayanov, ao contrário dos marxistas defendia que a agricultura não é totalmente produtora de matéria-prima para a indústria e nem que a subjugação da agricultura frente à indústria era a possibilidade mais clara de se entender o trabalho e a produção camponesa, bem como sua lógica de organização. Para ele o que define a lógica da produção camponesa não é a necessidade de aprimoramento e intensificação do trabalho como consequência oriunda da exigência da indústria em aumentar a produção com a redução do tempo e do custo, mas, uma “possibilidade de equilíbrio” entre as necessidades de produção e reprodução da existência da família camponesa e as condições impostas pela penosidade do trabalho.

Há, portanto, diferenças evidentes entre a abordagem marxista e a abordagem de Chayanov. De acordo com a análise feita pelos marxistas, a pequena produção baseada no trabalho dos membros da família teve sua função determinante no modelo de produção feudal, não tendo mais importância histórica e econômica na sociedade do capital. Esse modelo foi superado e, aos poucos deverá e poderá desaparecer. Em contrapartida, Chayanov defende que a base organizacional do trabalho dos pequenos produtores camponeses é um balanço subjetivo entre a necessidade de dar respostas à sua existência com o seu próprio trabalho e as dificuldades enfrentadas para a realização do trabalho, além das impossibilidades, na maioria das vezes, em acompanhar e ter acesso aos bens tecnológicos desenvolvidos pelo sistema. CHAYANOV (1981, p. 139):

Cada rublo adicional do crescente produto do trabalho familiar pode ser considerado de duas maneiras: em primeiro lugar, do ponto de vista de sua importância para o consumo, para satisfazer as necessidades da família;

em segundo lugar, do ponto de vista da penosidade com que foi obtido. É evidente que com o aumento de produção obtido por trabalho árduo diminui a avaliação subjetiva do significado de cada novo rublo para o consumo, mas a penosidade do trabalho para ganhá-lo, exigirá uma quantidade cada vez maior de auto-exploração, aumentará. Enquanto não se atingir o equilíbrio entre os dois elementos que estão sendo avaliados (ou seja, enquanto a penosidade do trabalho for subjetivamente estimada como inferior à importância das necessidades que o trabalho suportado satisfaz), a família que trabalha, sem utilizar trabalho pago tem todo o tipo de motivos para prosseguir em sua atividade econômica. Quando atinge este ponto de equilíbrio, porém, não terá interesse em continuar trabalhando, já que todo o dispêndio adicional de trabalho, torna-se mais difícil de suportar, pelo camponês ou artesão, do que a renúncia a seus efeitos econômicos.

A análise feita por Chayanov traz em si uma espécie de idealismo por desconsiderar as bases concretas e por tornar relevantes aspectos subjetivos, isolados dos trabalhadores camponeses e de igual forma fazer tentar compreender o agricultor isolado da base social e econômica. Em outro momento o autor destaca que sua intenção principal analisar o comportamento do trabalhador camponês dentro de sua propriedade e não de considerar as relações de produção exterior à propriedade. Podemos então considerar que, a divergência relacionada ao pensamento marxista, sobre a questão agrária, é consequência necessária, pelo fato do autor não entender a relação da produção agrícola, neste caso da produção pelo trabalho familiar com a totalidade da realidade social o que o coloca num campo teórico sem base material de sua produção.

1.3. CAMPONESES NO SÉCULO XXI E A CONTROVÉRSIA CENTRAL

Demarcada a intencionalidade deste trabalho que é analisar um projeto de formação de trabalhadores camponeses, e neste, identificar se há alguma especificidade da chamada Educação do Campo, é importante retomar a grande e atual discussão acerca do lugar dos camponeses no capitalismo. Os camponeses, sempre presentes ao longo da história, tem sido objeto das mais diferentes interpretações e de várias predições sobre o seu destino.

Nos itens anteriores, discutimos um pouco dessas interpretações relacionadas ao destino da organização da agricultura, dos trabalhadores camponeses – da questão agrária – sob o paradigma do sistema capitalista. Jerzy Tepicht em sua obra *Marxismo e agricultura: o camponês polonês* (1973) faz uma

provocação e estimula a necessidade de reflexão acerca da atualidade do campesinato e de seu papel social.

TEPICHT (1973, p. 17-18), apud CARVALHO, (2005, p. 15 (Org.)) destaca:

[...] Nós falaremos aqui da economia camponesa como de um modo de produção, este termo sendo tomado num sentido próximo do 'marxiano', ou seja, o conjunto coerente e distinto de forças produtivas e relações de produção entre os homens. Se nossa acepção não é senão 'próxima' daquela de Marx, é que de fato Marx e seus numerosos discípulos aplicam este termo só ocasionalmente à economia, e por isso (:) é utilizado junto àquele de formação econômica, conjunto que deve conter toda a estrutura de classe, com uma classe dominante na escala da sociedade global, e toda uma superestrutura, sobretudo política. Ora, o modo de produção camponês, tal como nós compreendemos aqui, não é gerador de uma formação particular, ele se incrusta numa série de formações, ele se adapta, interioriza a seu modo as leis econômicas de cada uma delas e deixa, ao mesmo tempo, com maior ou menor intensidade, em cada uma delas a sua marca. É aí que reside, na nossa opinião, o segredo da surpreendente longevidade que inspiraram as predições sobre a sua perenidade. A maior parte dos marxistas prediz, ao contrário, o sabemos, uma decomposição rápida [...].

O autor chama a atenção para a gama de controvérsias a respeito do modo de ser e de se organizar dentro do processo de produção capitalista, da economia camponesa. A forma organizacional desperta nos vários períodos do desenrolar da história moderna até nossos dias, em particular a partir do aparecimento do sistema capitalista de produção, um olhar a partir do resgate e a transformação ocorrida, sem o seu desaparecimento, além de retomar os pontos teóricos mais polêmicos que dizem respeito à sua reprodução social.

A forte alusão dos marxistas sobre a possível decomposição do campesinato, demonstra em certa medida, que Marx era pessimista em relação ao futuro do campesinato no sistema capitalista. Suas observações levam à conclusão de que a relação campesinato/capitalismo aconteceria sob condições particulares, tanto no plano da *distribuição*, quanto no campo da *troca*, enquanto instâncias mediadoras distintas da produção e do consumo.

O lugar do campesinato dentro de uma lógica sistêmica do capital, no que concerne a distribuição da produção feita pelo trabalho desses trabalhadores caracterizar-se-ia por entregar de graça parte do trabalho excedente por eles produzido para a sociedade.

O campesinato se encontra entre uma correlação de forças entre os próprios capitalistas empresários, uma vez que, hoje o sistema agroindustrial ocupou

o campo, somado ainda com o capital financeiro, e, esta organização passa a organizar a produção no campo. Assim, ao concorrerem entre si – os capitalistas – fazem com que a produção da terra de modo geral seja corroída pelos preços do mercado sistematicamente abaixo do mercado, equiparando, na maioria das vezes, ao salário médio para os produtores da agricultura familiar. Nesse sentido, e nessa forma de compreender esse movimento, tal forma de produzir não pode absorver os progressos tecnológicos necessários ao enfrentamento das empresas capitalistas, compulsivamente inovadoras na busca concorrencial do lucro, pois para este o poder econômico não é gerado em sua unidade de produção.

Grandes dificuldades se apresentam aos camponeses no processo de produção e no plano de distribuição. De igual forma, no plano de troca, essa grande dificuldade se apresenta. “(...) No plano da troca, Marx enfatiza a mediação do capital mercantil e usurário como bloqueadora do desenvolvimento técnico dos camponeses (...). A citação a seguir, que destacarei entre colchetes é uma leitura em prosa, realizada por Horácio Martins de CARVALHO (2005, p. 16), de uma dedução matemática sobre a matéria realizada por Costa (1994, p. 10):

“[As dificuldades das unidades camponesas quanto ao investimento e, portanto, quanto à sua capacidade de permanência, estão relacionadas com o aumento ou diminuição da taxa de lucro do capital mercantil assim como com a maior ou menor deterioração das relações de troca, esta expressa pela relação entre o valor médio de mercado do produto camponês e uma ponderação dos valores médios dos produtos industriais consumidos pelos camponeses].”

CARVALHO (2005, p. 16) comenta:

[...] A teoria de Marx, nesta matéria [problemas do campesinato no capitalismo], poderia ser resumida como segue: acossadas por suas contradições mediante o mercado (concorrência além do limite que permitiria a incorporação na unidade de produção camponesa do sobretrabalho por ela gerado) e exauridas pelas formas ‘antidiluvianas’ de capital as estruturas camponesas sucumbiram inexoravelmente, uma vez que sua produtividade, pela ausência de formação de capital, tenderia a cair continuamente, ou, na melhor das hipóteses, se estável, tenderia a se confrontar com uma produtividade média crescente para o conjunto da produção (derivada tão somente de cada vez mais presente produção capitalista), aumentando inexoravelmente ω (relação que mede a desproporção entre produtividade local e nacional) e a exploração α (taxa de exploração tendencial maior que zero para um produtor individual) das estruturas camponesas. Sob o capitalismo, a produção camponesa constituiria, destarte, um sistema sem sustentabilidade, economicamente inviável.

Marx destaca que no fundo do sistema capitalista está a separação entre o produtor e meios de produção e que a base de toda essa evolução seria a expropriação dos camponeses. A propriedade, fundada no trabalho individual, pessoal, vai ser dominada e/ou suplantada pela propriedade privada capitalista, fundada na exploração do trabalho dos outros e no sistema assalariado.

Mas onde está a controvérsia acerca do campesinato? Uma das questões que se vê ainda, no debate atual, são as razões que fundamentam a permanência do campesinato no sistema capitalista. De onde vem essa força de permanência? O debate é polarizado em dois aspectos fundamentais, há mais de um século: de um lado as posições que defendem uma incapacidade estrutural das unidades camponesas, concordando com o anunciado de Marx. De outro, vê-se na unidade de produção familiar uma microeconomia, responsável por grande parte da produção, portanto, como uma possibilidade de investimentos e grande capacidade estrutural de absorver e internalizar as inovações.

No primeiro posicionamento, representado por Marx, a questão econômica – parte-se da base econômica para a análise da relação campesinato/capitalismo – é a base da organização e das transformações na agricultura e conseqüentemente, no modo de produção do campesinato. No segundo aspecto, podemos dizer que pode ser representado por Chayanov (1923), este parte considerando que a família é o fundamento da produção camponesa. O trabalho é o ponto central e o fruto do trabalho, enquanto produção, ainda não lhe é estranho.

Como o fundamento do trabalho é reproduzir a existência, talvez seja essa uma das razões da longevidade do campesinato. Em COSTA (1994, *apud* CARVALHO, 2005, p. 18):

Para Chayanov a família é o fundamento da empresa camponesa – na sua condição de economia sem assalariamento, uma vez que é tanto o ponto de partida quanto o objetivo da sua atividade econômica. Como única fonte de força de trabalho a família é o suposto da produção, cujo objetivo nada mais é [que] o de garantir a própria existência. A unidade camponesa é, pois, a um só tempo unidade de produção e unidade de consumo e encerra, concomitantemente, as funções das esferas de produção e reprodução de tal modo de que “... a família e as relações que dela resultam têm que ser o único elemento organizador da economia sem assalariados” (CHAYANOV, 1923, p. 9 *apud* Costa, 1994).

O trabalho do camponês e a sua unidade de produção camponesa se reservam o direito de não ter a obrigação de ter uma dimensão econômica que

tenha que ser alcançada, como o grande lucro para cobrir os gastos e ainda pagar o salário de outrem. A atividade econômica do campesinato, portanto, deve produzir o equivalente, que suas atividades produtivas possam cobrir o preço de mercado de sua força de trabalho.

Essas discussões trazidas neste item e que permeiam a leitura sobre o campesinato inserido nessa dinâmica do capital tem uma chamada de atenção nas contradições de fundo teórico por Theodor Shanin (1982; 1983). As análises trazem em si problemas, mas, se estiveram sentido, demonstram, explicitam problemas para as presenças camponesas nas sociedades capitalistas em geral, nas diferentes regiões do planeta. Segundo o autor, as abordagens produziram visões reduzidas por pautarem-se em dinâmicas necessariamente extremas e polares, mas que a lógica material teria o mesmo desfecho, ou seja, a dissolução ou desaparecimento do campesinato. Dissolução por diferenças sociais, produtivas e econômicas ou por oposição da entrada desse processo de desenvolvimento do capital. A **primeira** seria a efetivação de um determinismo econômico defendido por Marx, Engels, Lênin, Kautsky ajudados pelos seus intérpretes e discípulos e a **segunda**, por um determinismo biológico – pautado nas análises da dinâmica agrária e do trabalho na unidade de produção, feito pela mão de obra familiar, com uma forma de uso do solo que passa a exigir sempre mais esforço de cada trabalhador para a obtenção do mesmo resultado anterior em termos reais – liderada por Chayanov.

Mas, como essa controvérsia central nas discussões de cunho geral sobre o campesinato acontece no Brasil? As leituras acerca do aspecto histórico da natureza do campesinato no Brasil foram marcadas pelo determinismo econômico, seja no âmbito da pesquisa acadêmica, quanto, aos discursos da ideologia dominante dentro da concepção de mundo pela pujança autoritária das idéias neoliberais a partir dos meados da década de 80 do Século XX.

1.4. A IDENTIDADE DO MUNDO DO TRABALHO E A ENGRENAGEM DO CAPITAL NO CAMPO

Partamos da pertinência e significado da proposição de Mészáros (2002), de “totalidade viva do trabalho”. A proposição se materializa, portanto, como um complexo de relações que nos indica haver redefinições nas diferentes esferas:

política, econômica, social e, por que não, no interior da classe trabalhadora. Acossado por essa magnitude, e, considerando a ‘pluridimensionalidade’ que abarca o trabalho hoje, e as influências por ele recebido pelas determinações do capital se torna relevante para entendermos a “geografia do trabalho” e sua dinâmica construída pelo conteúdo da luta de classes nos diferentes lugares.

Considerando esses aspectos, faz-se necessário pensar, de forma articulada, a dimensão do trabalho a partir da regulação entre a forma-social e o espaço-tempo em que a atividade de trabalho acontece. Nesse sentido, podemos dizer que há um retorno ao trabalho real, ou, ao trabalho vivo. Ao submetermos o nosso pensamento à relação entre o trabalho enquanto categoria e possibilidade explicativa e o campo de investigação que prioriza o universo do trabalho real – essa questão faz parte da intencionalidade primordial da pesquisa referente ao Projeto Saberes da Terra – escapamos, portanto, dos limites do trabalho acadêmico tendo-o como um limite do estranhamento acerca de sua compreensão.

Assim, arrisca-se dizer, que é necessário re-visitar a materialidade do trabalho e suas diferentes manifestações e realidades. Dessa maneira podemos colocar em questão os avanços e recuos limítrofes acerca da possibilidade explicativa do mundo do trabalho. É perceptível o movimento que requalifica continuamente e constantemente os sentidos do trabalho por meio das expressões laborais e inserção dos trabalhadores, em grande parte, pela ausência de postos de trabalhos e, em parte, pelos casos circunscritos às expressões informais e precarizadas. A origem desse processo está alojada e sediada nas mutações e rearranjos do metabolismo do capital, em escala mundial, e, seus efeitos no mundo do trabalho para/no campo e/nas cidades.

Mudanças ocorridas no significado do trabalho, devido a intensa migração forçada do trabalhador, do **ser operário**, por infinitas experiências laborativas (via de regra na forma informal) o que afasta cada vez mais da “identidade sindical”, de alguma forma constroem a aproximação, pelo significado, agora da (des) realização do trabalho, à luta pela terra, que, de alguma forma, junta-se aos significados do **ser camponês**. THOMAZ JUNIOR (2008, p. 279) defende:

Então, é por meio das contradições imanentes ao metabolismo do capital que devemos entender a existência camponesa. É também sob esse referencial que devemos sintonizar que, ao mesmo tempo em que a reprodução/recriação do campesinato é uma possibilidade historicamente presente, aceita/negada e subordinada pelo próprio capitalismo, que é,

portanto, uma realidade de dentro do modo de produção capitalista e vinculada à produção de mercadorias, por outro lado se garante essencialmente pela luta e pela resistência.

O movimento no campo que redesenha uma geografia do trabalho, a resistência à proletarianização, que se materializa na permanência e no acesso à terra desperta uma espécie de possibilidade de desurbanização. Esse expediente está posto de forma bem intensa em algumas regiões do Brasil. THOMAZ JUNIOR (2008, p. 279):

E o movimento de territorialização, desterritorialização e reterritorialização do trabalho, no Brasil, portanto sua própria dinâmica geográfica, é o que nos permite compreender a realidade das famílias camponesas, dos inúmeros contingentes de trabalhadores e trabalhadoras egressos dos centros urbanos, e que carregam em seu interior formações e conteúdos socioculturais distintos, mas que fazem espacializar o conflito de classes e criam/constroem por dentro do mesmo conflito os territórios da resistência.

As manifestações de resistência dos povos têm requalificado o tema perante a opinião pública internacional, que passa a demonstrar certa preocupação com o aumento constante nos índices de pobreza, desemprego, violência, das vítimas da fome, que adquire um significado para o conjunto dos países, pois, coloca em questionamento a segurança da vida de todos. Assim, esses movimentos todos, de camponeses, entre outros, de cunho social, demonstram que, esses grupos estão mobilizados na tentativa de criar e recriar alternativas e novos referenciais de vida, para além das amarras do capital e de seus prepostos.

Assim, campesinato e demais formas de expressão do trabalho e sua relação com a engrenagem do capital, não é um *a priori*, mas se constituem através da ação histórica dos sujeitos coletivos como expressões e materialidade viva da luta de classes. No caso do campo brasileiro, tendo em vista a grande mobilidade espacial e territorial, devido algumas especificidades históricas no embate de classe. A ocupação do território acontece cotidianamente, amplia-se. Nessa questão, as disputas pelas áreas de terra aliada ao interesse de produção de mercadorias, fazem avançar para dentro das florestas ainda existentes. Esse aspecto tem sido ainda uma “válvula de escape” para a não-intensificação do conflito. Esse movimento de territorialização e desterritorialização do espaço, na questão agrária brasileira, territorializa e desterritorializa e reterritorializa formas de trabalho no campo. Há, portanto a possibilidade de uma intensificação da luta de interesses e

modos de organização do espaço produtivo no campo a partir do momento que as florestas forem diminuindo, pois, o conflito agrário ficará entre as diferentes perspectivas de organização do espaço, da pequena ou da grande propriedade.

No processo de desenvolvimento do sistema, ou seja, como destaca THOMAZ JÚNIOR (2008, p. 281):

[...] é no interior da ordem metabólica do capital, das contradições que regem os mecanismos centrais da produção e ao processo mais geral da reprodução ampliada do capital e os impactos para o universo do trabalho, e que também reproduzem relações não essencialmente capitalistas [...] é que podemos entender o camponês e o campesinato como integrante da classe trabalhadora, imerso, pois, no metabolismo social do capital e, conseqüentemente, no ambiente da organização, das disputas e das alianças políticas.

O camponês, portanto, não tem uma relação de troca direta de venda de mão de obra por um salário. E, apesar de tratar-se como um sujeito social – trabalhador – que não vende força de trabalho para o capital – diretamente – e ter meios de produção, possuindo certo grau de autonomia frente ao trabalhador assalariado, traz, a partir disso, um distanciamento das discussões acerca do universo do trabalho com base nos parâmetros de explicações desenvolvidos. Parece que o camponês se encontra muito bem integrado ao metabolismo do capital enquanto ação-produção, mas desintegrado no que concerne o entendimento das reflexões teóricas. O que se deve ser colocada em discussão é a íntima relação que existe entre a fragmentação do trabalho e a fragmentação da práxis teórica que se propõe formuladora de possibilidades de superação e emancipação do trabalho do jugo do capital.

Eis, um dos limites para a compreensão da luta de classes no Brasil e das artimanhas do capital no campo em seu avanço e a relação com os trabalhadores camponeses.

Os caminhos a serem percorridos para a tentativa de compreensão da complexa trama de relações que ocupa todo o tecido social no campo, considerando as amplitudes das contradições nesse meio existente, anda a passos largos adiante aos limites deste breve texto.

Pelo avanço do capital se impõe uma base material levando a um impasse de identidade: o camponês é forçado a negar o modo camponês/familiar de reprodução social e pressionado por forças externas – nascidas das entranhas da

engrenagem do capital no campo – a assumir a racionalidade capitalista, levando-os a duas possibilidades: se tornar um pequeno produtor, integrado, subalterno com noções de competitividade e/ou se proletarizarem.

Essa aceitação paradoxal de Ser-Camponês está direcionada pelos regramentos para a produção e para o trabalho, do padrão hegemônico de desenvolvimento rural, que determina, torna-o dependente de formas de produção que possibilita o controle da produção e do trabalho do agricultor no próprio ato de produzir com base em insumos, de tecnologias, de rotinas e de relações de produção, que de fato, deixam longe a tão sonhada e divulgada autonomia, e, da preponderância da organização familiar do trabalho.

1.5. A MATERIALIDADE DA QUESTÃO: PRINCÍPIOS E FINS DO TRABALHO NA UNIDADE CAMPONESA E NO AGRONEGÓCIO.

A intencionalidade deste item é discutir as bases reais dos “dois modelos” destacando as possíveis contradições, interação, produção (qualitativamente e quantitativamente) no sistema agro.

Como já discutido, o avanço do capitalismo no campo, cria contradições nos espaços materiais e imateriais. Faço uma breve revisão histórica sobre o papel do campo, mais especificamente a **Agricultura Familiar**, no processo de desenvolvimento econômico do Brasil. Podemos dizer que de modo geral ao campo, anos 1960 e 1970, caberia: **a)** fornecer mão de obra para a indústria, uma vez que se efetivava o processo de industrialização; **b)** produzir comida/alimento; **c)** fornecer matéria-prima para a agroindústria (sistema de integração) e **d)** comprar insumos e máquinas da indústria.

No Brasil, no entanto, há uma lógica para o sistema agrícola, desde esse período, até os dias atuais, de tributação da agricultura, enquanto em outros países há muitos subsídios. Há nesse período um protagonismo estatal e das empresas. Período marcado por grande êxodo rural. Nesse primeiro momento, até a década de 1980, com razões fortemente ideológicas, com um grande esforço do conhecimento sociológico em legitimar e divulgar essas motivações de migrações do campo para a cidade.

Depois dos anos de 1980, o campo assume uma outra dimensão que é a de gerar trabalho e renda. Esse aspecto mexe no conceito de trabalho e, posteriormente, cria-se a necessidade de discutir acerca das questões inerentes à renda. É importante destacar que, grandes quantidades de pessoas já tinham saídas do campo na década de 1980. Se, as razões fundamentais para o êxodo rural nas décadas de 1960 e 1970, foram ideológicas-sociológicas, as razões do êxodo rural depois dos anos 1980, foi um êxodo forçado pela falta de renda e de alternativas aliado aos modelos de políticas agrícolas oferecidos a partir de financiamentos que na maioria dos casos, acabava tirando a terra dos agricultores familiares.

De posse desse entendimento e da compreensão dessas contradições é que aparecem as organizações dos Movimentos Sociais Populares Camponeses. O capitalismo no campo já tinha avançado bastante, tendo grande parte das superfícies de terras organizadas sob o modelo da agricultura para a produção de *commodities* na lógica dos interesses das grandes corporações. Exemplo disso, a Revolução Verde que tinha como objetivo fazer o campo produzir mais com menos custos.

Houve, portanto, um redimensionamento no entendimento e/da função do campo a partir da década de 1980 para além da produção de *commodities*: **a)** o campo pode e deve gerar trabalho e renda; **b)** produzir alimento, garantindo a segurança e a soberania alimentar; **c)** o campo é um modo/lugar e forma de vida que tem sujeitos que vivem em relação com a terra para além da produção de mercadorias e **d)** lugar de produção de energia de diferentes tipos.

Nesse cenário construído durante esse período e as contradições internas fazem com que a agricultura familiar contribua para que os interesses corporativos prevaleçam e, por consequência, acontece o esvaziamento e neutralização do enfoque de classe. Exemplo disso é o processo de integração do Agricultor Familiar na produção de matéria prima para a agroindústria, tais como a produção de suínos e aves. Nesse tipo de sistema, o trabalhador não tem nenhum controle sobre o processo de produção. Com o argumento de aumento de qualidade, por exemplo, quem tem condições de manter a produção, adquire a possibilidade de ampliar seus meios produtivos, e, grande parte dos demais, é excluída. Quem realmente fica com os lucros é a grande empresa que apenas adquire a matéria prima já computada toda a força de trabalho e expropriação de mais valia na tecnologia vendida para o produtor familiar.

Outras formas de integração acontecem com outros produtos que são oferecidos pela mão de obra de trabalhadores/as camponeses/as. Muitos produtos, pela sua característica, precisa de muito insumo agrícola, e não abrange a necessidade do uso da máquina para a produção em grande escala. Parte do processo de transformação, carece necessariamente da mão de obra familiar, como, por exemplo, a produção de fumo. Assim, desenvolvem-se meios de acessos e linhas de financiamento especificamente para tais objetivos.

A materialidade do campo tem se expressada por essa lógica e o lugar do trabalho ganha novos acentos de entendimentos e novas formas de trabalho estranhado que aumenta a subjugação do trabalho perante o capital.

É importante destacar que quando se instala uma crise aumentam-se os programas de crédito para a Agricultura Familiar. Por que isso? A estrutura organizacional da Agricultura Familiar já possui o território e a mão de obra para trabalhar e re-ativar as empresas urbanas controladas pelas corporações através do acesso aos produtos industrializados, tais como máquinas, até carros, etc. Parece que ainda a produção nas unidades familiares se torna um porto seguro para o restabelecimento do capital.

No entanto, outras discussões têm sido levantadas. Uma delas é a questão da sustentabilidade e a possibilidade de um desenvolvimento sustentável – inclusive é parte do eixo articulador do mundo do trabalho dos sujeitos camponeses com os eixos temáticos e as áreas de conhecimentos que compõem o processo educativo e do Projeto Saberes da Terra, analisado nesta dissertação – com presença marcante na organização da produção no campo. É nesse espaço que esse conceito ganha lugar de debate.

Oficialmente, o conceito de sustentabilidade, – conceito criado pelos governos – tem o princípio definidor na questão econômica e veste uma roupagem que parece alongar-se para além da economia. Os Movimentos Sociais Populares ao adentrarem nas discussões acerca do tema trazem à tona alguns outros princípios orientadores que hoje ocupam parte relevante na construção da identidade do conceito e que passa ser debatido entre os trabalhadores camponeses e, que de certa forma redimensiona um pouco a função do campo hoje, e o sentido do trabalho nesses territórios ocupados por pequenas propriedades. São eles: **a)** sustentabilidade é gerenciar as necessidades da atual geração; **b)** não comprometer

as possibilidades das gerações futuras; **c)** pensar na multidimensionalidade da vida dos seres e de sua relação com a natureza.

O que fazemos na prática é o que dá a identidade de nossa compreensão. Essas questões estão no centro das discussões acerca do papel do campo hoje e começa a aparecer questionamentos acerca do papel do urbano nessa questão. Nas discussões sobre o desenvolvimento do Território Cantuquiriguaçu tem-se levado em consideração as diferentes dimensões. Hoje, por exemplo, o trabalhador camponês paga muitos impostos e, além disso, é “sequestrado” em média 20% do seu patrimônio para garantir a sustentabilidade do meio e as condições de produção de diferentes formas de energia. O código florestal privilegia as grandes propriedades e os fazendeiros e pune os pequenos produtores. Há a materialização dessas pequenas contradições, perceptíveis no Território Cantuquiriguaçu.

Muitos produtores que ocupam a totalidade da área para a produção de *commodities* em regiões em que a produção agrícola é mecanizada e com o uso intensivo de insumos agrícolas que agredem a natureza estão comprando áreas de Agricultores Familiares que preservaram por muitos anos as reservas naturais – avanço de fazendeiros/produtores do agronegócio comprando terras para fazerem suas reservas legais, que os pequenos produtores preservam conforme as recomendações e convicções acerca da preservação ambiental. Isso ocorre com muito intensidade nos municípios já empobrecidos. O objetivo dessa aquisição por parte dos grandes produtores é a averbação das reservas legais. Uma vez averbada, esta área não pode ser utilizada para fins de produção. Assim sendo, se continuar essa lógica poderá inviabilizar a sustentabilidade dos seres humanos que moram nesse Território, que muitas vezes, tem a sua área e não poderão produzir alimentos para a sua subsistência.

Outro aspecto importante, é que no campo acontece hoje um redimensionamento do sentido de produção e renda. A análise econômica de renda, na questão atual, que é predominante, renda é aquilo que passa/circula pelo comércio. A produção para o auto-consumo não é visto como materialidade de renda. Ao redimensionar essa questão, verifica-se a necessidade de que diminuir a dependência externa ou até zerá-la é condição essencial para a viabilização da produção e reprodução da Agricultura Familiar. Aprender fazer agricultura interagindo positivamente no meio, diminuindo a dependência do mercado, tomando iniciativas de agregar valores aos seus produtos, é condição essencial.

O uso excessivo de insumos trouxe uma regressão na produção. A fertilidade do solo diminuiu e, assim, para se produzir necessita cada vez mais de insumos agrícolas que comprometem cada vez mais o meio ambiente e, de igual forma, transforma os camponeses em dependentes desses pacotes para a sua produção.

Se recorrermos à história recente, na qual facilmente constatamos que os sucessos tão alardeados pela máquina midiática do capital sobre os sucessos da *revolução verde*, que carrega os significados do progresso técnico/científico na agricultura, considerando a articulação da motomecanização aos insumos químicos e de outros matizes, iniciada nos anos 1950/1960, não poderíamos deixar de contrapor o quanto mais de miséria e de exclusão proporcionou para os camponeses e para os assalariados. (THOMAZ JUNIOR, 2008, p. 287)

A viabilidade material da produção agrícola parece colecionar dificuldades para a sua realização. De igual forma, a viabilidade da vida no campo apresenta dificuldades de igual escala. O rebaixamento de preços dos produtos comercializáveis é conseqüência do aumento da produção com a diminuição do custo aliado aos mecanismos regulatórios impostos pelas grandes corporações e/ou grupos transnacionais que controlam todo o sistema de produção agrícola. Além disso, toda essa questão tem causada a precarização das condições de trabalho, somados muitas vezes com endividamento, diminuição do cultivo de gêneros alimentícios destinados à subsistência, acrescida ainda à degradação da fertilidade natural das terras, condição “natural” para a maior dependência de insumos agrícolas.

Há também uma divulgação ideológica da necessidade do afastamento do trabalhador camponês com a terra e a aproximação com o mercado. Esse tensionamento é muito presente, gerando uma crise de identidade e fortalecendo o cultivo da monocultura como possibilidade de produção de dinheiro para a posterior relação com o comércio.

Nas relações de produção ocorridas no sistema agro há um processo constante-contraditório que estão sempre presentes e em confronto. Formas de produção que representam movimentos de reorganização, novas funções do modo de produção capitalista, mas, que também, contêm potencialidades de sua superação. Esse movimento se manifesta na totalidade dinâmica do sistema agro que hoje se identifica na organização de superfície, através dos tipos de propriedades e o tipo de trabalho e produção de cada uma delas, bem como, das

relações sociais de diferentes categorias de trabalhadores que se relacionam com o capital de forma direta e indiretamente, e, que por sua vez, desenvolvem diferentes formas de organizar os espaços e os coletivos.

Com dados do IBGE (1995/1996), Cadastro do INCRA (2003) e informações geradas pelo II Plano Nacional de Reforma Agrária (II PNRA, 2003)¹⁷ podemos destacar a caracterização do sistema agro a partir dos estabelecimentos rurais no Brasil, seguindo a classificação: *pequenos estabelecimentos, até 200 hectares; médios estabelecimentos, de 201 até 2000 hectares e grandes estabelecimentos acima de 2000 hectares*. Com base nessa classificação e nos dados temos a seguinte realidade:

Nota-se que a concentração fundiária revela também que o alcance social dimensionado pelo número de pessoal ocupado, dos estabelecimentos acima de 200 hectares (médias e grandes) é irrisório se comparado às pequenas áreas dos estabelecimentos, até 200 hectares, da mesma forma que, ao contrário do que se pensa, as médias e grandes extensões de terra não concentram a maior parte das lavouras, o que mostra que o agronegócio e as culturas de exportação não se concentram nessas faixas, evidenciando que as maiores extensões estão em reserva no aguardo do melhor momento para serem incorporadas ao circuito da especulação/produção, a depender das flutuações das taxas de juros, da demanda pelo bem, e pelo embate político entre latifundiários e trabalhadores sem terra. (THOMAZ JUNIOR, 2008, p. 288).

Do total de 600 milhões de hectares agricultáveis, apenas 63 milhões efetivamente estão sendo cultivadas na prática agrícola sendo que 22 milhões são de soja para exportação e 5,5 milhões com cana-de-açúcar. Quase 50% dedicadas para a produção monocultora e para a exportação, portanto, *commodities*. Nos dados levantados se situam a identidade do sistema agro hoje, e, tem a seguinte expressão na produção vegetal e na produção animal. A presente tabela (dividida em três partes) traz informações cadastrais, participação (%) da produção e valor da produção agropecuária por extratos de área no Brasil.

Tabela 1
EXTRATOS/MÓDULOS

Área	Pequena	Média	Grande
Lei Agrária – 1993	Até 200 hectares	201 a 2000 hectares	+ de 2000 hectares
INCRA	Até 5 módulos	5,1 a 15 módulos	+ de 15,1 módulos
Área Média	31 hectares	300 hectares	2000 hectares
Nº de imóveis (Incra)	3.895.968	310.158	32.264

¹⁷ Essas três fontes também oferecem os dados da tabela I deste item que é tirado na íntegra do Artigo de Antonio Thomaz Junior: *A classe trabalhadora no Brasil e os limites da teoria – qual o lugar do campesinato e do proletariado*.

Estabelecimentos (IBGE)	4.318.861	252.154	20.854
Área total (há)	122.948.252	164.765.509	132.631.509
Pessoal Ocupado	12.956.214	565.761	45.208
Assalariados	994.508	1.124.356	351.942
Uso de adubos	38%	44%	41%
Uso de agrotóxicos	65%	94%	94%
Distribuição de créditos	41%	37%	22%

Nota-se que a área de terra ocupada pela pequena propriedade no Brasil, em sua totalidade é bem menor que a área de terra que compõe a grande propriedade. No entanto, a pequena propriedade ocupa mais de 12 milhões de trabalhadores/as contra um pouco mais de 700 mil trabalhadores/as, somando as médias e grandes propriedades. Os/as trabalhadores/as assalariados/as estão mais presentes na média propriedade, mas, a pequena propriedade, por mais que utilize a maioria de membros da família, quase equivale à quantia da média propriedade e supera em mais de 60% da grande propriedade.

Tabela 2
PRODUÇÃO AGRÍCOLA

Produtos	Pequena	Média	Grande
Algodão	55%	30%	15%
Café	70%	28%	2%
Laranja	51%	38%	11%
Cana-de-açúcar	20%	47%	33%
Soja	34%	44%	22%
Arroz	39%	43%	18%
Feijão	78%	17%	5%
Fumo	99%	1%	0%
Mandioca	92%	8%	0%
Milho	55%	35%	10%
Trigo	61%	35%	4%
Tomate	76%	19%	5%

Na agricultura, verifica-se, grande liderança da pequena propriedade (Agricultura Familiar) na produção da maioria dos produtos, principalmente os gêneros alimentícios. Isso demonstra a função da Agricultura Familiar no sistema agro atualmente.

Na produção de animais, mais uma vez a pequena propriedade tem liderança, relacionada à grande propriedade e em alguns casos (produção de bovinos, por exemplo) a equidade com a produção na média propriedade. Apenas na produção vegetal, a grande propriedade lidera, demonstrando, sua grande participação na destruição ambiental no Brasil.

Tabela 3
PRODUÇÃO PECUÁRIA

Produção de:	Pequena	Média	Grande
Bovinos	37,1%	40,5%	21,8%
Suínos	87,1%	11,0%	1,7%
Ovinos	55,5%	35,7%	8,8%
Aves	87,7%	11,5%	0,8%
Equínos	59,2%	31,3%	9,5%
Leite	71,5%	26,6%	1,9%
Carvão Vegetal	11,2%	18,1%	67,8%
Madeira em Tora	10,0%	34,8%	55,1%
Madeira Papel	8,3%	18,6%	73,1%
Valor Total Produção Vegetal	53,6%	31,2%	15,2%
Valor Total Produção Animal	60,4%	28,6%	11,2%

Os dados são reveladores da organização material do sistema agro e sua produção. Os números são impactantes porque a realidade que mostram revela aspectos da brutalidade da sociedade do capital para os trabalhadores e para o Meio Ambiente.

É perceptível a concentração de terras, pois a estrutura fundiária é fruto de 500 anos de apropriação privada da terra, isto, é obviamente a expressão dos interesses da lógica do capital. As políticas públicas para o campo brasileiro, destacadamente o processo da “Revolução Verde”, que podemos chamar de modernização conservadora da agricultura, que expressa uma tentativa parcial de modernização. O fato é revelador, porque com a “Revolução Verde” promoveu-se uma mudança na base produtiva – com a adoção de mecanização intensiva e uso de fertilizantes químicos e sementes híbridas, selecionadas – mas, não houve mudança na estrutura fundiária. Modernizou-se o campo, mas para quem? Os latifúndios não foram tocados, portanto, todas as políticas estão calcadas nesse modelo.

O padrão de concentração (números da tabela) refletido diretamente na distribuição dos imóveis e estabelecimentos rurais. Outros dados (IBGE, 1995) afirmam que os estabelecimentos com área de até 10 hectares somam 53,1% do total, mas detêm apenas 3% da área cadastrada. Na outra ponta, os estabelecimentos com área superior a 1000 hectares somam, 1,1% do total de estabelecimentos, mas detêm 43,5% da área cadastrada.

Um outro “olhar” acerca da materialidade da questão, agora no ano de 2003, utilizando dados do Cadastro Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) demonstra a concentração das terras no Brasil. Classificando por categoria¹⁸, MELO (2006), “apesar de representar 2,6% dos 4.290.482 imóveis rurais cadastrados, as grandes propriedades detêm 51,3% da área total. Os minifúndios ou pequenas propriedades totalizam 90,4% dos imóveis, mas perfazem apenas 27% da área total cadastrada”.

A tabela abaixo demonstra a **distribuição dos imóveis rurais por categoria em 2003**. Esses números demonstram que o Brasil é um dos países que possui um dos mais altos índices em concentração da propriedade da terra. Assim, amplia-se a dificuldade de acesso ao trabalho e à renda, na totalidade e de forma muito mais intensiva, no campo. Em torno de 5 milhões de famílias camponesas vivem com menos de 2 salários mínimos mensais. Aliado a isso e por isso, também, o meio rural possui os maiores índices de mortalidade infantil, incidência de endemias, insalubridade e analfabetismo.

Tabela 4¹⁹
CATEGORIZAÇÃO DE IMÓVEIS RURAIS

Categoria de imóvel	Nº de imóveis	%	Área total (há)	%
Minifúndio	2.736.052	63,8	38.973.371,3	9,3
Pequena propriedade	1.142.937	26,6	74.195.134,2	17,7
Média propriedade	297.220	6,9	88.100.413,9	21,1
Grande propriedade	112.463	2,6	214.843.865,4	51,3
Não classificada	1.810	0,0	2.343.856	0,6
TOTAIS	4.290.482	100,0	418.456.640,80	100,0

Na questão da produção e da materialidade do trabalho, retomando os dados das tabelas anteriores podemos enxergar alguns aspectos importantes. A pequena propriedade contraria as convenções de que a mecanização e a grande propriedade capitalizam a grande maior parte da produção agrícola e pecuária. Pelos dados, apresentados é perceptível que a grande propriedade só tem maior produção nas culturas de soja e cana-de-açúcar, ambos os produtos, para a exportação. O primeiro para alimentação de animais na Europa e o segundo é a

¹⁸ MELO, João Alfredo Telles (Org.) (2006, p. 42) Considera-se *minifúndio* o imóvel rural com área total insuficiente para a subsistência de uma família. De acordo com o Artigo 4º da Lei nº 8.629, de 25 de fevereiro de 1993, *pequena propriedade* é o imóvel rural de área compreendida entre 1 a 4 módulos fiscais; *média propriedade* é o imóvel rural de área superior a 4 e até 15 módulos fiscais; *grande propriedade* é o imóvel rural de área superior a 15 módulos fiscais.

¹⁹ MELO (2006, p. 42).

base de produção de combustível. Assim, fica definida a identidade da produção e do trabalho na grande propriedade, que é a produção de *commodities*.

Outro aspecto em que caracteriza a maior produção da grande propriedade, esta de mãos dadas com o aumento da destruição da natureza em prol do capital que é a produção de Carvão Vegetal, Madeira em Tora e Madeira Papel. Apesar da grande propriedade possuir a maior quantidade de território (superfície territorial), a produção é bem menor do que a produção da pequena propriedade, em muitos produtos, sem somar com a produção da média propriedade.

Fator relevante expresso através dos dados, é que muitos tipos de produtos necessários para a existência humana, estão concentrados na produção do trabalho familiar e, que demonstra que o capital ainda não conseguiu desenvolver tecnologia suficiente para a produção mecanizada. Nota-se, portanto, que muitos produtos da cultura vegetal e animal, ainda agregam trabalho humano e não predominantemente técnico-industrial, através de máquinas.

E, se falar na produção de alimentos os dados mais uma vez comprovam a larga vantagem da pequena propriedade na maioria dos itens pesquisados. Nesse cenário todo, o maior número de pessoas ocupadas, evidentemente está também na pequena e na média propriedade. Portanto, ainda a pequena propriedade possui mais postos de trabalho. Isso caracteriza a Agricultura Familiar. Assim volta a pergunta, de qual é o lugar do campesinato na sociedade capitalista atual?

THOMAZ JUNIOR (2008, p. 292) destaca:

Então, se para alguns não há possibilidades de existência do camponês com a intensificação das relações capitalistas, tampouco é entendido como ator efetivo da resistência e das transformações sociais. Nas próprias formulações no campo marxista encontramos indicações importantes para entendermos o campesinato como parte do desenvolvimento desigual e combinado e da luta de classes.

Isso nos reserva as sinalizações para compreendermos a resistência, a luta e o conflito de classes como razão histórica do campesinato no capitalismo. Portanto, se os “leitores” de Marx o entenderam como teórico das uniformidades e não das rupturas, da luta de classes, nos passará despercebido o fato de que o campesinato é uma criação das relações contraditórias do capitalismo. Isso nos move a entendermos seus papéis sociais e as perspectivas que lhe tocam no contexto da luta de classes, da construção do socialismo.

A esse respeito poderíamos destacar os estudos [...] que, apoiados em Rosa Luxemburgo, admitem a permanência do campesinato no interior do capitalismo, ou seja, entendem que as relações não-capitalistas de produção no campo são criadas e recriadas pelo próprio processo contraditório de desenvolvimento do modo capitalista de produção.

Fabrini (2002, p. 08) é categórico a esse respeito e nos diz que: “o capitalismo que insiste na expropriação e desaparecimento dos

camponeses é traído em suas leis pela luta dos trabalhadores do campo. Este é o caso da luta nos assentamentos, ou seja, camponeses que têm a sua existência garantida pela luta de resistência”, por meio das ocupações de terra.

Pelos dados apresentados nas tabelas e o diálogo com os argumentos teóricos destacados acima, demonstram que as diferentes formas de organização do território material, levam ao movimento às questões teóricas e, que dentro da materialidade do campo organizado pelo metabolismo do capital, aparecem de fato questões acerca do desaparecimento do campesinato por leis deterministas do desenvolvimento econômico, ou pela sua manutenção enquanto parte integrante do sistema, ou ainda, como contraposição às imposições da racionalidade capitalista.

Assim, este capítulo demonstra a materialidade e o movimento da realidade e do pensamento em relação ao objeto sistema agro de onde emergem as contradições que atestam ações políticas, avanços e retrocessos acerca da consciência de classe e das possibilidades de superação e/ou fortalecimento do sistema capitalista.

De igual forma, esta análise servirá de referência para algumas intervenções nos capítulos seguintes onde trataremos as questões inerentes ao Projeto Saberes da Terra e a Educação do Campo.

CAPÍTULO II

RELAÇÃO EDUCAÇÃO E TRABALHO SOB A PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

2.1. O PROJETO SABERES DA TERRA: UM POUCO DA CONSTRUÇÃO DE SUA IDENTIDADE

Um balanço acerca da escola e da educação pública no início do Século XXI, nos diferentes níveis, nos dá conta de um retrato constrangedor de uma dívida histórica, qualitativa e quantitativamente. Em diferentes aspectos essas dívidas se manifestam. É no campo, e, de igual maneira, com os jovens e adultos do campo, que essa perversidade histórica se explicita de forma mais intensa; basta prestar atenção nos dados. Desagregados, por região e por outros fatores sociais e econômicos, e pela classificação urbana e rural, essa realidade ganha diferentes dimensões.

O debate atual sobre diferentes conceitos que vão das questões pertinentes à economia, à política ao conhecimento até às questões pedagógicas e curriculares, sempre guarda incertezas sobre as possibilidades da apreensão e compreensão em sua totalidade. A inserção do debate sobre o conhecimento científico, artístico, filosófico veiculados no processo de formação através da educação é questão presente em todos os âmbitos que a sustentam, desde as diretrizes curriculares, projetos político-pedagógicos das escolas, nas propostas metodológicas das diferentes áreas de conhecimento.

Nos diversos campos do conhecimento científico e sua metodologia, as discussões e as novas proposições passaram de forma sistemática e profunda a questionar privilegiadamente a fragmentação do conteúdo e, em muitos casos, a necessária importância deste estar ligado à vida do educando e/ou da educanda.

Cerca de 32 milhões de brasileiros e brasileiras, vivem em áreas rurais e do trabalho no campo. Para essa população o acesso e permanência aos processos educativos regulares é um grande desafio. Com o objetivo de atender a essas demandas, que se manifestam como uma dívida histórica, na maioria das vezes, nos rostos de jovens e adultos/as, trabalhadores/as que vivem do e no trabalho do

campo²⁰, cria-se o Projeto Saberes da Terra dando respostas às necessidades que fundamentam a criação e a recriação da existência desses sujeitos trabalhadores e trabalhadoras camponeses/as.

Por estar inserido nas discussões acerca da Educação do Campo, no Paraná o Projeto Saberes da Terra acontece no **Território Cantuquiriguaçu** por uma iniciativa de alguns municípios²¹ e Movimentos Sociais Populares do Campo²² que fazem parte desse Território. Na elaboração e execução do Projeto nem todos os municípios participaram, por diferentes motivações. Assim, o Projeto teve a adesão e participação efetiva na oferta de turmas de 11 municípios do referido território: **Candói, Cantagalo, Goioxim, Laranjeiras do Sul, Marquinho, Nova Laranjeiras, Pinhão, Porto Barreiro, Reserva do Iguaçu, Rio Bonito do Iguaçu e Virmond.**

Além de escolarizar os trabalhadores da agricultura familiar, o programa²³ teve também a intenção de capacitar trabalhadores/as em educação – que foram selecionados para trabalhar no Projeto Saberes da Terra nos 12 Estados da Federação – com uma formação que levava em consideração as especificidades do campo, de seus sujeitos e dos processos de produção inerentes ao meio rural.

A expectativa é formar centenas de professores do ensino rural e escolarizar cinco mil alunos em dois anos, com a conclusão do ensino fundamental e qualificação profissional. Cada aluno tem custo de R\$ 1mil por ano. Os estados recebem recursos proporcionalmente ao número de estudantes. Em 2005, o Saberes da Terra teve mais de 40 projetos inscritos. Foram selecionados 12. Os convênios foram feitos com secretarias estaduais de educação ou seções da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime). **No Paraná, o convênio foi com a Associação de Municípios da Cantuquiriguaçu.** (Fonte: MEC - publicado no Diário Vermelho em 04 de março de 2006).

O Projeto Saberes da Terra no Território Cantuquiriguaçu nasce a partir de uma materialidade bem definida, de um contexto histórico-social que manifesta um movimento dialético entre as proposições de políticas públicas e as proposições de

²⁰ O campo retrata uma diversidade sócio-cultural que se dá a partir dos sujeitos que nele habitam e trabalham: são assalariados rurais temporários, posseiros, meeiros, arrendatários, acampados, assentados, reassentados, atingidos por barragens, agricultores familiares, vileiros rurais, povos da floresta, indígenas, descendentes de negros provenientes de quilombos, pescadores, ribeirinhos, etc.

²¹ Porto Barreiro faz provocação inicial que será apoiado nos grupos de trabalhos para a elaboração da proposta pelos municípios de Rio Bonito do Iguaçu e Candói.

²² Destaca-se a participação nesse processo dos seguintes Movimentos: MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra), MPA (Movimento dos Pequenos Agricultores) e MAB (Movimento dos Atingidos por Barragens).

²³ Na proposta geral do MEC.

uma re-organização social, concernentes à questão agrária dessa região. É importante destacar que as mediações transformadoras do real, neste momento, estão calcadas nessa luta e na reestruturação organizacional dos meios produtivos desse espaço geográfico. O processo educativo dentro dessa materialidade, tende a co-responder a essa materialidade de origem e execução e se pauta, portanto, na concepção discutida e fortemente questionada, da Educação do Campo. Segundo o então coordenador de Educação do Campo no MEC através da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad):

"O Saberes da Terra é um programa arrojado, dos pontos de vista teórico, prático e pedagógico", diz **Antônio Munarim**. Com o programa, espera-se também estimular o desenvolvimento sustentável e fortalecer propostas pedagógicas adequadas à educação de jovens e adultos no campo. (Fonte: MEC - publicado no Diário Vermelho em 04 de março de 2006).

Aspecto importante a ser destacado é o processo construído no desenvolvimento do Projeto. Ao analisar o resultado desse processo torna-se perceptível que a mediação entre a proposição e a execução foi marcada por uma estreita relação entre a concepção e a gestão na implementação desse processo educativo. A participação popular nas provocações de políticas públicas, traz consigo determinadas características dessas mesmas políticas, pois, a participação de segmentos, de Movimentos Sociais nessa busca, possibilitam o aparecimento de circunstâncias que muitas vezes não fazem parte da estrutura hegemônica e homogênea da concepção das políticas públicas estatais.

O Programa Saberes da Terra, portanto, é um Programa Nacional de Educação de Jovens e Adultos integrado com a qualificação profissional para Agricultores Familiares/camponeses que tem como objetivo desenvolver uma política de Educação do Campo que possibilite a esses/as Jovens e Adultos/as, trabalhadores/as agrícolas excluídos/as dos sistema formal de ensino, a oportunidade de escolarização, na modalidade de Jovens e Adultos, integrando ensino fundamental e qualificação profissional e social.

Ao lançar o programa, Haddad salientou que a capacitação profissional e a escolaridade se mantiveram separadas durante muito tempo no Brasil. Com o programa, segundo o ministro, será possível educar o jovem do campo, respeitada a cultura local e o ambiente no qual ele está inserido. "O objetivo é que, dentro do seu ambiente, o jovem alcance um desenvolvimento pessoal que colabore com o desenvolvimento de sua comunidade, valendo-se das oportunidades que estão a sua disposição", afirmou Haddad. (Fonte: MEC/ Notícia veiculada em 26 de abril de 2006).

A qualificação social e profissional pode ser entendida como a relação social construída pela interação dos sujeitos/agentes sociais do trabalho em torno das unidades de produção que significa e ressignifica, que faz uso do conhecimento construído no e pelo trabalho. Nesse aspecto, é um complexo construto social. Por estar intimamente ligado à produção material e à reprodução da força e do mundo de trabalho, tem papel fundamental na possibilidade dos indivíduos adentrarem, permanecerem, compreenderem ou, até mesmo serem excluídos do processo de trabalho e produção. Sabemos que essas relações extrapolam a esfera da produção, assim, o processo de qualificação, deve também extrapola-lo, portanto deve-se possibilitar a qualificação social.

O Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) um dos parceiros proponentes do Projeto Saberes da Terra, em seu Plano Nacional de Qualificação (PNQ) para os anos de 2003 a 2007, enfatiza que a qualificação profissional pode ser entendida como:

- Parte indissolúvel das Políticas de Trabalho, Emprego e Renda, sejam elas urbanas ou rurais; públicas ou privadas; resultem em relações assalariadas, empreendedoras individuais ou solidárias;
- Uma forma de educação profissional (formação inicial e continuada), devendo estar articulada com a Educação de Jovens e Adultos, a Educação do Campo e a Educação Profissional de nível técnico e tecnológico;
- Um processo de construção de políticas afirmativas de gênero, etnia e geração, ao reconhecer a diversidade do trabalho e demonstrar as múltiplas capacidades individuais e coletivas;
- Uma forma de reconhecimento social do conhecimento do trabalhador, ou seja, de certificação profissional e ocupacional que deve estar articulada com classificações de ocupações, profissões, carreiras e competências;
- Uma necessidade para o/a jovem e o/a adulto/a, em termos de orientação profissional para a sua inserção no mundo do trabalho;
- Um objeto de disputa de hegemonia, com a negociação coletiva da qualificação e certificação profissionais devendo integrar um sistema democrático de relações de trabalho.

Por se tratar de uma multidimensionalidade de questões, a qualificação nunca é apenas profissional, uma dimensão técnica, mas, sempre, social, ou seja, uma dimensão sócio-laboral. Nessa questão reside o objetivo do Projeto Saberes da

Terra em qualificar (Qualificação Social e Profissional) os sujeitos camponeses, possibilitando-os uma inserção autônoma, empoderada no mundo do trabalho potencializando as diferentes dimensões da vida social desses sujeitos. Concordando com FERRETTI e SILVA JUNIOR (p. 11)²⁴:

[...] é imprescindível analisarmos as relações existentes entre os aspectos fenomênicos da *Qualificação Profissional* e a construção do ser social por meio do trabalho e de outras maneiras de socialização, enfatizando aquelas relacionadas às que são produzidas na esfera educacional, escolar ou não.

A associação entre a participação social e a pesquisa como elementos articulados na construção de uma política de formação de sujeitos devem ser a base para avançar na compreensão da relação entre trabalho-educação-desenvolvimento.

Com base em dados levantados acerca da região que compõe o território Cantuquiriguaçu, a necessidade de qualificação e profissionalização dos/as trabalhadores/as é aspecto relevante. De base econômica calcada na produção agrícola e com formas e meios de produção ainda em definição e em processo de re-estruturação e de potencialidades agroindustriais – refere-se às grandes mudanças ocorridas através das ações de Reforma Agrária onde se tem a maior área reformada contínua da América Latina, a partir da presença forte dos Movimentos Sociais Populares do Campo – e, de acordo com os dados levantados pelos estudos técnicos, diagnósticos sócio-econômicos por ocasião da construção do Plano Diretor do Território, a Educação se torna fator importante para o desenvolvimento da região.

Tais oportunidades serão mais bem aproveitadas se o aluno acumular o conhecimento técnico necessário para fazer melhor uso delas. **“Quando se prepara o jovem para o cooperativismo ou para a agricultura familiar, ele tem condições de se organizar melhor, ao mesmo tempo em que se promove a educação regular”**, afirmou o ministro. (Idem, 2006).

Por mais que o Projeto Saberes da Terra seja um programa oriundo de um Estado (que pode corresponder aos interesses do Capital), a materialidade onde ele foi e está inserido torna-se aspecto diferenciador e que deve ser analisado com atenção. É com esse intuito que o presente estudo se inscreve na intencionalidade de verificar os seus limites, mas também as suas possibilidades. Entende-se que os espaços de mediações entre a totalidade e a particularidade é que dá a identidade

²⁴

Não se encontra o ano e local de publicação do Artigo de onde se retira essa citação.

do processo. Especificamente, o Projeto Saberes da Terra, destaca-se as questões inerentes à concepção, à gestão, ao Projeto Político Pedagógico, ao currículo, sua materialização e sua integração com a materialidade social e a práxis dos sujeitos educandos e educandas egressos/as desse processo²⁵.

Olha! O Projeto Saberes da Terra, para mim teve vários fundamentos. Os principais foram: você aprimorar aquilo que você já sabia sobre a agricultura ecológica, conservação de solo; preservação de fontes citadas antes; as reservas legais; a forma de conduzir animais e mais: ajudou muito na questão teórica né![] porque eu com 14 anos só tirei a 4ª série e só depois de 31 anos fui voltar novamente para a sala de aula. A princípio, foi um choque, mas depois a gente conseguiu aprender muitas coisas, desde melhorar de caligrafia pra lá, matemática, língua portuguesa, geografia, história. **(Egresso do Projeto Saberes da Terra).**

Entendemos que o pequeno produtor deve pensar primeiro no seu gasto para não depender tanto do mercado/comércio, pois a possibilidade de não podermos consumir produtos de qualidade passa ser grande. Não sabemos de onde vem e também na roça nem sempre temos dinheiro na mão para comprar. Ao invés de trabalhar para comprar, trabalhamos para produzir e gastar o fruto de nosso trabalho. Isso colocado na ponta do lápis dá uma rendinha boa. O Milho, por exemplo, não tem preço, então plantamos para a subsistência e aproveitamos para produzir outros produtos mais caro, como a carne. **(Egressa do Projeto Saberes da Terra).**

Estes aspectos serão os fios condutores do desenvolvimento deste estudo, fazendo a ligação entre as diferentes dimensões da reprodução social por meio do trabalho, analisando de forma relacional-dialética a totalidade e a particularidade (mediações) bem como a relação entre a concepção e a execução do referido projeto. Nas palavras de CALDART (2004, p. 358):

Transformar-se como camponês inclui aqui um processo educativo básico (lavração da vida, conforme aprendemos) que diz respeito a assumir-se conscientemente, como sujeito (...), ou seja, construir relações de produção e formas de vida no campo que dêem continuidade à luta que lhe permitiu esse reencontro com a terra e consigo mesmo. Isso pode ser mais complexo do que parece à primeira vista, especialmente quando as escolhas a serem feitas nesse plano são condicionadas por todo um contexto que pretende exatamente o contrário. Manter-se como camponês, por sua vez, quer dizer não negar seu passado nem sua raiz [...].

Os aspectos que fazem essa necessária ligação compõem uma multi-escalaridade que se relacionam constantemente, uma vez que, a Educação do Campo, enquanto pauta de discussão, aparece por certa intensidade de participação

²⁵

Essa questão será melhor tratada no capítulo IV que analisará a integração curricular tendo o Trabalho na Agricultura familiar e a Sustentabilidade dialogando com os diferentes Eixos Temáticos, com Áreas de Conhecimento, Projeto de Vida dos Educandos, Tempos e Espaços Pedagógicos.

popular dos sujeitos que compõem a base e vivenciam a ausência de políticas públicas e, deste cenário a interlocução oficial com os gestores das políticas públicas que tentam dar respostas às exigências do desenvolvimento econômico e às reivindicações dessa base popular. Além desses aspectos, outro aparece, a concepção, que já é resultado e a efetivação dessas políticas que são permeadas por diferentes mediações e dificuldades.

Por estar inserido no marco histórico do capital, a formação e a qualificação profissional podem representar a necessidade de dar respostas às exigências dessa materialidade. O Projeto Saberes da Terra é concebido levando em conta a parceria de diferentes Ministérios²⁶ além do necessário diálogo com diferentes segmentos e Movimentos Sociais.

Para o então secretário titular da Secad/Mec, Ricardo Henriques:

[...] o programa tem uma agenda com conteúdo inovador pela prioridade aos jovens do campo e por articular a educação de jovens e adultos com elementos profissionalizantes adequados às necessidades específicas da juventude. **“Mais do que isso, o programa permite sair de padrões pré-moldados da formação profissional para trabalhar com arcos profissionais adequados ao mundo do campo e regionalizados”**, disse Henriques. (Ibidem, 2006).

De posse do entendimento e intencionalidade de alguns atores que oficializam políticas públicas em educação e da compreensão que os mesmos externam ao ofertar esse tipo de política, devemos atentar para a ampliação do entendimento acerca dos propositores do projeto na região do Território Cantuquiriguaçu. A manifestação do real é resultado e materialidade de um modelo e de uma concepção de desenvolvimento, e, de igual forma, de uma concepção inserida nos processos formativos e educativos.

O Projeto Saberes da Terra mais que um programa de escolarização e qualificação profissional foi um processo de organização política que buscou articular um conjunto de municípios do Território Cantuquiriguaçu para dar respostas a uma demanda social e uma ausência histórica de política pública aos sujeitos que tiveram negado o direito à escolarização quando crianças. (SABERES DA TERRA Cantuquiriguaçu: Apresentação/Caderno I, 2008²⁷).

²⁶ O Saberes da Terra (Programa Nacional de Educação de Jovens e Adultos para Agricultores Familiares Integrada com Qualificação Profissional) é uma parceria dos ministérios da Educação (MEC), do Trabalho e Emprego (MTE) e do Desenvolvimento Agrário (MDA), com a cooperação de estados, municípios, organizações não-governamentais e movimentos sociais do campo.

²⁷ A publicação dos Cadernos Pedagógicos aconteceu a partir do caderno 2, no biênio 2006 e 2007, ficando de forma deliberada/intencional o Caderno I com o objetivo de sistematizar um pouco das experiências vivenciadas durante o processo.

A leitura da realidade sócio-econômico-cultural do Território e debates acerca do processo desenvolvimentista regional juntamente com as discussões do Conselho de Desenvolvimento do Território Cantuquiriguaçu (CONDETEC)²⁸ balizaram uma proposição de uma oferta de educação que contemplasse acesso a direitos e contextualização do processo formativo.

Essa articulação regional possibilitou a elaboração e execução do Projeto Saberes da Terra que representou uma

[...] ação inovadora no âmbito da educação regional. [...] Os aprendizados foram muitos e se deram de forma coletiva, nas reuniões constantes entre os agentes políticos, coordenação e equipe pedagógica, educadores, nos processos de formação e na ação educativa com os educandos (Idem, 2008).

O processo de desenvolvimento do projeto consolidou-se intercalando objetivos que os propositores regionais tinham, a proposição da política pública oficializada e, principalmente, a ação coletiva dos diferentes sujeitos²⁹ que estavam envolvidos na implantação, onde verifica-se, que houve, uma clara intenção de que o resultado fosse de fato, composto pela multidimensionalidade das ações, envolvendo, política, gestão, contextualização e acesso ao conhecimento historicamente construído. A implantação se transforma em uma experiência-laboratório do diálogo entre essas diferentes dimensões, espaços e atores que expressam compreensões do processo de elaborar, desenvolver e cuidar do Saberes da terra.

A proposta pedagógica adapta-se às condições locais e às características da vida do campo. O currículo é elaborado com base na alternância dos

²⁸ O Conselho de Desenvolvimento do Território Cantuquiriguaçu é composto por diferentes atores sociais. Mais de 44 entidades que representam os segmentos: públicos, privados e não-governamentais da região. De acordo com o regimento interno e sua estrutura organizacional, o Conselho contempla em sua atual composição: conselheiros representantes de: Movimentos Sociais (MST e MPA), Organizações (como a OAB e Associações de Engenheiros), Gestores Públicos (Prefeitos e Secretários Municipais), Igrejas, Empresas (inclusive Multinacionais), Sindicatos de Trabalhadores Rurais e de Educação, Instituições Educativas (Nível Médio e Superior), representantes das Câmaras Setoriais (tais como: Educação, Agricultura, Assistência Social, etc), Bancos Estatais e Cooperativas de Crédito, ONGs, entre outros. Todos os segmentos devem contemplar diferentes critérios, como abrangência no mínimo regional; ter histórico de discussão para o desenvolvimento territorial, bem como contemplar em seus projetos o desenvolvimento econômico-social justo para a maioria da população.

²⁹ Construíram e acompanharam de perto a proposta: Integrantes dos Movimentos Sociais (MST e MPA), representantes das Secretarias Municipais de Educação, representante da Associação dos Municípios Cantuquiriguaçu e integrantes de Sindicatos Rurais.

ciclos agrícolas — o jovem estuda nos períodos em que a atividade rural não requer trabalho intensivo. (Fonte: MEC/2006).

Uma leitura que compreenda, como o espaço-tempo de diferentes dimensões formativas, e também alternativas que tornam o currículo político-emancipatório, é de grande necessidade e importância, ou seja, uma compreensão que traga, a capacidade de pensar o espaço-tempo-político do processo formativo como um cruzamento e diálogo entre as características globais do capitalismo e especificidades locais em um processo que envolve o desenvolvimento de possíveis hibridismos. Esses aspectos devem analisados com critérios e radicalidade.

Esse movimento é presente também nas bases legais sobre a educação, e, neste caso, especificamente à Educação do Campo. Em seu Artigo 28, Inciso I a LDB destaca que os “conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural” devem ter a adequação necessária devido aos aspectos peculiares desses povos. Por razão de lutas e ações dos Movimentos Sociais do Campo onde os direitos à educação passam a prevalecer, há nesse caso, a responsabilidade do poder público estabelecer **programas**³⁰ de superação das atividades impeditivas de acesso e permanência dos educandos e educandas no ensino obrigatório.

Neste particular de garantia de direitos, o legislador inova. Ao submeter o processo necessário de adaptação e adequação, institui uma nova forma de sociabilidade no âmbito da política de atendimento, tanto na forma como no conteúdo dos processos formativos em nosso país.

Esta materialidade, ao pensar em currículo, traz consigo uma denúncia relevante e um questionamento importante: como articular, integrar aquilo que a base material da sociedade desintegrou? Qual é a caracterização do conhecimento e das relações sociais corporificado/as no currículo? Tais indagações servem para melhorar a compreensão dessa tentativa de integração curricular e a articulação entre conhecimento teórico e o conhecimento técnico no Projeto Saberes da Terra.

MACEDO (2006, p. 03) destaca:

30

Recomenda-se a leitura do Artigo da professora Doutora Acácia Zeneida Kuenzer, **A educação profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão**. O grande incentivo aos programas e projetos esconde a grande ausência de políticas públicas efetivas. “A opção pela implementação de projetos de Educação Profissional esconde a ausência de políticas públicas”. (p.19).

Ainda que se preocupem em colocar o currículo a favor do processo de formação de novas identidades, Moreira & Macedo explicitam a “intenção [de] que se reformule o conhecimento escolar de modo a favorecer a afirmação das identidades e dos pontos de vista de grupos minoritários” (Moreira & Macedo, 2002. p. 24).

A relatora conselheira nacional, Edla de Araújo Lira Soares, responsável pela relatoria das Diretrizes Operacionais para a Educação nas Escolas do Campo (*in* CALDART; CERIOLI; KOLLING, 2002, p. 74) destaca a necessidade de não aceitar uma adaptação pura e simples do ensino nas escolas do campo. É preciso levar em consideração os diferentes aspectos da vida social e produtiva dos sujeitos camponeses.

Reconhece a diversidade sócio-cultural e o direito à igualdade e à diferença, possibilitando a definição de diretrizes operacionais para a educação rural sem, no entanto, recorrer a uma lógica exclusiva e de ruptura com um projeto global de educação para o país. [...] Assim, parece recomendável, por razões da própria Lei, que a exigência mencionada no dispositivo pode ir além da reivindicação de acesso, inclusão e pertencimento. E, neste ponto, o que está em jogo é definir, em primeiro lugar, aquilo no qual se pretende ser incluído, respeitando-se a diversidade e acolhendo as diferenças sem transformá-las em desigualdades. [...] Assim, a decisão de propor diretrizes operacionais para a educação básica do campo supõe, em primeiro lugar, a identificação de um modo próprio de vida social e de utilização do espaço, delimitando o que é rural e urbano sem perder de vista o nacional.

De modo geral, duas abordagens podem ser destacadas na delimitação dos espaços rural e urbano e, neste aspecto, embora se tenha um esforço de considerar que rural e urbano se constituem num mesmo *continuum*, há uma pequena divergência quanto à compreensão das relações estabelecidas entre os mesmos. No aspecto econômico, há um esforço e também uma lógica material que dentro do eixo rural-urbano, privilegia o urbano como responsável por dar as regras do *continuum*, mediante um processo de homogeneização social, espacial que subordina o pólo rural.

Na base desta composição legal para a educação está o entendimento de que o rural ou o campo só pode ser entendido como um *continuum* do urbano e, que, portanto, o meio rural se urbanizou e vem se urbanizando cada vez mais nas últimas décadas como resultado do processo de industrialização da agricultura e do outro pelo avanço do mundo urbano – em todos os aspectos da dimensão urbana – para o campo, espaço este que tradicionalmente era definido como rural.

O Projeto Saberes da Terra, portanto, inserido nesse marco histórico e nessa forma de ver a relação entre o trabalho e a formação, se caracteriza como uma possibilidade de concretizar o encontro dos diferentes aspectos que se impõem para o campo e os seus trabalhadores atualmente. No bojo dessa estrutura organizacional – política, conhecimento, qualificação, mundo do trabalho no campo – os camponeses são apreendidos, antes de tudo como os executores da parte rural da economia urbana, subalterno ao capital, portanto, sem autonomia em muitos aspectos e sem um projeto específico.

Em síntese, há no plano das relações sociais a dominação do modo de vida urbano sobre o rural que de certa forma acaba excluindo o trabalhador do campo da totalidade definida pela representação urbana da realidade. É nesse aspecto que se assenta, talvez, a legitimidade do Projeto Saberes da Terra, pois, com esse viés é possível concluir que há o esvaziamento do campo como espaço de referência no processo de constituição de identidades. Assim sendo, o máximo que se pode esperar é a aplicação de políticas e programas compensatórias/os para esses sujeitos, que vivem no/do campo por não haver a consideração de grande importância desse espaço de trabalho e produção, para o modelo capitalista de desenvolvimento. O lugar do campo para o sistema passa ser o lugar do sujeito para o sistema hegemônico de organização social.

Voltando a dialogar com a questão curricular essa materialidade e essa concepção, anuncia que diferentes tipos de conhecimento e, em certa medida, a proposição de se pensar a educação calcadas em aspectos e realidades locais, cultura etc., produzem certo tipo de subjetividade e identidade social onde o conteúdo do currículo passa a ser considerado como uma construção social.

MACEDO destaca (2006, p.03):

Ao analisar a política curricular, tanto em nível macro como micro, Silva³¹ assume uma visão reificada do currículo, entendendo-o como artefato que “tanto expressa as visões e os significados do projeto dominante quanto ajuda a reforçá-las, a dar-lhes legitimidade e autoridade”, que “tanto expressa, essas visões e significados quanto contribui para formar identidades sociais que lhe são convenientes” (p. 29).

De “mãos dadas” com e no currículo estão: a relação entre o conhecimento historicamente construído, a proposta pedagógica e o material pedagógico que materializarão esse processo. O Projeto Saberes da Terra com o objetivo de atender

³¹

SILVA, Tomaz Tadeu. **O Currículo como fetiche**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

as especificidades regionais e as demandas oriundas desses sujeitos do campo desenvolveu o material pedagógico que contemplasse as proposições inerentes às questões curriculares. Esse aspecto tinha o objetivo de demarcar qual a questão central a ser considerada para a estruturação de todo o processo formativo e educativo do Projeto.

Apresenta componentes específicos para a realização de um percurso formativo orientado pela lógica da relação *ensino-pesquisa-intervenção*, por meio de ações e percursos metodológicos que integram planos de pesquisa, compondo um círculo de diálogos intercalando e integrando conhecimentos. SABERES DA TERRA (2008/Apresentação, p. 05):

A ausência de materiais didático-pedagógicos que atendessem as necessidades específicas da educação de jovens e adultos camponeses, seja na escolarização ou na qualificação profissional, levou o grupo a elaborar cadernos que pudessem ajudar na condução do trabalho educativo. Elaboração essa que ainda apresenta os limites da formação e do tempo, mas que foi um passo fundamental para continuar amadurecendo e pensando a construção de outros materiais necessários para qualificar e dar às práticas educativas na formação e escolarização dos sujeitos do campo.

Sendo assim, foram produzidos [...] cadernos, a partir dos processos de formação dos educadores e educadoras, que abordaram temáticas trabalhadas na escolarização e qualificação profissional dos educandos. Os cadernos [...] serviram de suporte pedagógico para os educadores e de material de estudos para os educandos, tanto no tempo escola quanto no tempo comunidade.

O percurso formativo no Projeto Saberes da Terra sintetiza a caminhada pedagógica e metodológica construída coletivamente por gestores e sujeitos educativos. Ressalvados os avanços e também seus limites, esse processo procurou contemplar em sua composição uma base conceitual e metodológica que respondesse ao seu contexto material.

Os limites estão bastante demarcados, já na própria materialidade do sistema agro, discutido no primeiro capítulo. Até que ponto pode-se avançar em uma concepção de educação emancipatória dados os avanços da dominação do capital onde estão inseridos esses sujeitos? Além disso, como superar as amarras do sistema capitalista na determinação e no fundamento do trabalho desses sujeitos?

2.2. DO CAMPO DAS CONTRADIÇÕES SOCIAIS À POSSIBILIDADE DE UMA PROPOSTA EDUCACIONAL DO CAMPO

As transformações geradas no âmbito do mundo do trabalho e da sociedade em geral, em torno das rearticulações do capital e, possíveis contraposições das provocações feitas pelos Movimentos Sociais Populares, manifestam crise sistêmica e a partir das ações promovidas pela Sociedade Civil Organizadas visam superar o esgotamento das políticas que vinham sendo implantadas, neste caso, às direcionadas para o campo.

A sociedade atual apresenta inúmeros desafios. Um deles é marcado pelas contradições sociais de diferentes ordens, especialmente nos países com alto grau de concentração e desigualdade. O Brasil é um exemplo de país onde essa contradição é marcante, com imenso potencial humano, cultural e de biodiversidade, mas, com elevadíssima concentração de renda e altos níveis de pobreza e exclusão.

Dentre as fortes contradições da sociedade brasileira, tem presença imponente e marcante a questão agrária. O campo tem se mostrado, na atualidade, espaço onde essas contradições aparecem e se transfiguram em um grande território de disputas. Disputas aqui entendido como: diferentes projetos de campo, bem como diferentes projetos de sociedade, de desenvolvimento e de ocupação do espaço. Como diz MARTINS (2000, p. 98-99) a questão agrária:

[...] tem a sua própria temporalidade, que não é um tempo de governo. Ela não é uma questão monolítica e invariante: em diferentes sociedades, e na nossa também, surge em circunstâncias históricas determinadas e passa a integrar o elenco de contradições, dilemas, tensões que mediatizam a dinâmica social e, nela, a dinâmica política.

Para o autor a questão agrária é resultado do movimento da realidade e de suas contradições, é, portanto, eminentemente histórica. Trata-se do tempo da conjuntura histórica e não meramente, conjuntura econômica e/ou política.

Nesse cenário, faz-se necessário pensar a Educação do Campo, que historicamente esteve à margem das políticas educacionais no Brasil, uma vez que a história demonstra que na ótica dos documentos oficiais, a educação não era considerada importante para os/as trabalhadores/as camponeses da terra. A partir da discussão dos Movimentos Sociais Populares sobre a questão agrária, esta esteve visível em diferentes momentos da história e em diferentes conjunturas políticas no Brasil. O que se verificou que em vários momentos a questão agrária é encarada como um problema social e não como uma questão estrutural como destaca MARTINS (2000). Ou seja, a discussão e o debate sobre essa problemática

discorre na maioria das vezes em torno da superficialidade e não como um indicativo de compreensão das contradições sociais, como resultado de um processo de desenvolvimento das forças produtivas, em algum momento, destacando as tendências e contra-tendências no processo histórico.

Considerando esses aspectos resumidamente levantados, e “re-visitando” a discussão feita no Capítulo I, a Educação do Campo tem ocupado espaço importante nas discussões sobre educação e nas agendas de políticas públicas para a educação. Como marco referencial dessa presença nas discussões está a atuação dos Movimentos Sociais Populares do Campo e iniciativas governamentais impulsionadas pela participação da sociedade civil organizada de base popular – lembramos aqui o PRONERA, como programa de financiamento de educação, etc., para áreas de Reforma Agrária. Há uma maior presença na pauta das discussões sobre a Educação do Campo nos diferentes espaços. E, nesse sentido acontece uma ampliação dos locais, onde a Educação do Campo é levada em consideração. Neste aspecto, podemos citar a presença dessa discussão nos documentos oficiais do Estado Brasileiro³², tais como: Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, resoluções do Conselho Nacional de Educação e a instalação das coordenações de Educação do Campo no Ministério da Educação e nas Secretarias Estaduais e Municipais de Educação. Além disso, podemos destacar vários editais e cursos que visam contemplar as especificidades do campo com base nessa concepção de Educação do Campo. São exemplos disso, as licenciaturas em Educação do Campo (PróCampo), as Pós Graduações em Educação do Campo e os cursos de escolarização e qualificação profissional como é exemplo o Projeto Saberes da Terra, hoje Pró-Jovem Campo – Saberes da Terra.

No entanto, o que devemos estar atentos, e, o que se quer neste trabalho, é fazer essa apreciação crítica para podermos identificar os limites e as possibilidades dessa maneira de conceber as políticas para a educação do/para o campo.

O que é notório nessa forma de conceber essas políticas, é que elas são, normalmente, resultados do debate empregado e dos encontros feitos nos diversos espaços públicos entre os Movimentos Sociais de bases Populares e o Estado

³² Sobre esta questão estaremos discutindo com mais detalhes no momento em que retomarmos à Trajetória da Educação do Campo no item: **Uma breve trajetória: da educação rural para a Educação do Campo. Os marcos da identidade e da legalidade.**

brasileiro. Como diz DAMASCENO (2004, p.10): uma das principais conclusões é que:

[...] os estudos aqui enfocados (1981-1998) caracterizam-se por uma preocupação cada vez maior em discutir o problema da Educação rural a partir da perspectiva da população a que se destina, ou seja, os trabalhadores rurais.

Damasceno aponta nessa pesquisa um dos aspectos que compõe a identidade da concepção de Educação do Campo. Como a autora faz a pesquisa sobre os estudos do tema no meio acadêmico, demonstra que tal tendência não é originada pela clarividência ou sensibilidade dos pesquisadores e/ou estudiosos, mas sim, pela própria presença marcante dos/as trabalhadores/as nas lutas sociais e nas proposições de projetos que garantam a sua vida material. Diz DAMASCENO (2004, p.10): “são os próprios trabalhadores rurais que, por meio de sua organização política, tornam-se suficientemente visíveis para chamarem sobre si a atenção dos estudiosos”. Mesmo, ainda a autora utilizar o conceito de Educação Rural, demonstra que a partir desse momento a educação rural deixa de ser parte de um plano e de uma concepção geral de desenvolvimento do país e torna-se uma reivindicação de uma classe social, ou pelo menos de uma fração da classe dos trabalhadores.

Esse movimento de passagem identificado no estudo demonstra que, por traz dessa trajetória no movimento da discussão, está a compreensão tanto dos Movimentos Sociais Populares quanto a produção científica e universitária, do que realmente - demonstradas a partir de ricos exemplos - faz ou não sentido em educação no espaço geográfico do campo. Demonstra também, a importância e a diferença que faz um processo educativo em cuja execução os próprios interessados participam efetivamente. O movimento de que falo, requer também mudanças nos conceitos que o descrevem. Por isso, o fundamento do conceito de Educação do Campo.

Sobre a constituição originária da Educação do Campo é necessário destacar que ela nasce como crítica à educação brasileira ancorada, obviamente, aos desafios apresentados pela realidade material, em um primeiro momento, à realidade do campo e seus desafios, particularmente à situação dos sujeitos que trabalham e vivem no e do campo. Considerar essa concepção significa a mesma

coisa que um fenômeno da realidade brasileira que nos exige uma tomada de posição, prática e teórica.

Pode-se dizer que essa crítica tem um ponto de partida que evidencia um movimento em direção à compreensão da totalidade. CALDART (2008, p. 04) faz um destaque sobre a natureza e a necessidade dessa crítica:

Esta crítica nunca foi à educação em si mesma porque seu objeto é a realidade dos trabalhadores do campo, o que necessariamente a remete ao trabalho e ao embate entre projetos de campo que têm conseqüências sobre a realidade educacional e o projeto de país. Ou seja, precisamos considerar na análise que há uma perspectiva de totalidade na constituição originária da Educação do Campo.

O que houve num primeiro momento foi uma manifestação de uma crítica prática através das lutas travadas em defesa do direito à educação que começa pela realidade da luta pela terra, pelo trabalho e pelas reais possibilidades de produzir a sua existência. Há nesse aspecto, compondo uma espécie de identidade, o sentido da luta por uma vida digna de seres humanos no lugar onde ela possa de fato acontecer. Não é apenas uma crítica de denúncias, mas, uma crítica que projeta, se torna um contraponto na construção de alternativas nas políticas e nas necessárias transformações. A Educação do Campo, definitivamente demarca território, ela não é educação rural³³. Ampliam-se as implicações no que diz respeito, não apenas ao âmbito da educação, mas, em aspectos que abrangem outras possibilidades da vida humana e da sociedade propriamente dita. Ao discutir sobre a estratégia burguesa em relação à prática educativa escolar, FRIGOTTO (2006, p. 201), entre vários aspectos, destaca que não consiste apenas na “negação do saber socialmente produzido pela classe trabalhadora, senão também, da negação ao acesso do saber elaborado, sistematizado e historicamente acumulado”. É preciso ter presente que nas relações antagônicas entre capital-trabalho há sempre a negação e o “sequestro” do saber para e dos trabalhadores, respectivamente. A educação e a escola que interessa à classe trabalhadora é aquela que ensina os conteúdos científicos de forma eficaz e organicamente ao movimento que cria as condições

³³ Para compreendermos o processo histórico e as características da educação rural, ou fazer uma análise histórica da educação rural e o que ela carrega como sentido e o que ela representa, torna-se importante uma retomada aos documentos principais construídos pela Articulação Nacional Por uma Educação do Campo e suas referências principais, tais como os textos de Maria Julieta Costa, Calazans. E, para entender o sentido da educação oficial do Estado no espaço do rural, traços de uma trajetória, Therrien e Damasceno, 1993.

para que os diferentes segmentos de trabalhadores estruturam uma consciência de classe. FRIGOTTO (2006, p. 201) destaca:

A desqualificação da escola para a classe trabalhadora consiste exatamente na simples negação da transmissão deste saber elaborado e sistematizado ou no aligeiramento desta transmissão. A luta pela apropriação deste saber – enquanto um saber que não é por natureza propriedade da burguesia – pela classe trabalhadora, aponta para o caráter contraditório do espaço escolar. Contradição que se explicita mediante a luta pela apropriação do saber elaborado, sistematizado e acumulado para articulá-lo aos interesses de classe em conjunturas e movimentos sociais concretos.

Retornando ao anunciado por Martins (2000), a questão agrária tem sua temporalidade, é histórica, portanto, a Educação do Campo traz em si, em sua origem essa temporalidade. Ela surge em circunstâncias determinadas, é síntese de luta de contrários no que concerne às contradições no campo.

CALDART, (2008 p. 04) destaca:

A Educação do Campo surgiu em um determinado momento e contexto histórico e não pode ser compreendida em si mesma, ou apenas desde o mundo da educação ou desde os parâmetros da pedagogia. Ela é um movimento real de combate ao *atual estado de coisas*: movimento prático, de objetivos e fins práticos, de ferramentas práticas, que expressa e produz concepções teóricas, críticas e determinadas visões de educação, de política de educação, de projeto de campo e de país, mas que são interpretações da realidade construídas em vista de orientar ações/lutas concretas.

É, portanto, a partir dessa centralidade que a Educação do Campo deve ser analisada. Ela não pode ser considerada apenas um ideário político-pedagógico a ser implantado e implementado. A Educação do Campo é mais do que proposta educacional, creio que isso ela não deva ser, mas, é uma crítica em que dentro de uma realidade determinada historicamente ela instiga e afirma a busca e a luta por uma concepção de educação e dentro de sua materialidade de origem, de campo.

Esse aspecto deve ser considerado, pois a crítica material a um determinado estado de circunstâncias e coisas deve pautar-se numa perspectiva materialista. ENGUITA (1993, p.79, apud, CALDART, p. 04) destaca que se faz necessária uma análise objetiva. Há uma exigência de que devemos fazer uma análise que contemple o processo histórico e suas contradições.

[...] a crítica há de se construir sobre a base de que não existem nem o homem abstrato e nem o homem em geral, mas o homem que vive dentro de uma dada sociedade e num dado momento histórico, que está determinado pela configuração social e pelo desenvolvimento histórico concretos, independentemente de que, por sua vez, possa e deva atuar sobre eles.

Esta análise deve também ser desdobrada em aspectos específicos. Há que se perguntar, hoje, sobre o sentido da educação nas escolas que estão no campo. A crítica da Educação do Campo tem se voltada também para questões no que concerne à formação dos/as educadores/as, à educação profissional, sobre as questões pedagógicas das escolas para camponeses e/ou simplesmente para os sujeitos que vivem no e do campo? Os trabalhadores do campo têm levantado o debate da Educação do Campo entre seus principais sujeitos coletivos: os Movimentos Sociais Populares, Governos e Instituições Educacionais, mais especificamente as Universidades, pois, entende-se que estas instituições podem contribuir para a compreensão do movimento do pensamento em direção à compreensão dessa nova crítica da educação e de seus fundamentos.

Nas palavras de KOPNIN (1978, p. 237, apud, TITTON, 2008, p. 06) teoria pedagógica revolucionária é a teoria compreendida “como forma de pensamento que tem suas peculiaridades e ocupa certo lugar no movimento do conhecimento”. Ou seja, uma postura que compreende a teoria como práxis humana objetiva, uma vez que o fundamento do conhecimento é a atividade humana consciente no processo de transformação da natureza e da realidade na possibilidade de dar respostas à produção e reprodução da existência humana.

A reflexão acerca da educação e da escola do campo demonstra cada vez mais uma presença sistemática da discussão por parte da população a que se destina, pelo fato de que, vê-se na escola um instrumento de qualificação e preparação das pessoas que lutam por acesso a terra, trabalho e educação em um sentido multidimensional, ou seja, uma valorização da cultura dos povos do campo, sendo necessário repensar a organização dos saberes escolares, e, isto, cada vez mais sintonizados com os interesses desse grupo social.

A partir do protagonismo dos Movimentos Sociais Populares por uma educação mais contextualizada, adentram-se as discussões nos meios oficiais. Verificamos, a partir do histórico da Educação do Campo, aspectos de inteira marginalidade da Educação do Campo no âmbito das políticas públicas de educação

e que são a partir dessas lutas sociais inseridas na agenda política para um tratamento mais especializado. É nesse cenário que a Educação do Campo se fortalece enquanto conceito. Assim, destacam-se características da concepção de que educação faz-se necessária aos sujeitos do campo aliada a uma categorização dos povos que a ele pertencem. Outra dimensão relaciona-se às questões mais especificamente, metodológica e pedagógica apresentando alternativas temáticas e encaminhamentos metodológicos para a Educação do Campo – como é o caso do Projeto Saberes da Terra, como possibilidade de implantação de formas educacionais, tal como propõe a Educação do Campo. O acesso ao conhecimento científico deve ser considerado, no entanto – os meios podem ser diferentes – mais próximo à materialidade em que os sujeitos camponeses criam e recriam sua existência.

Essa materialidade é o que caracteriza e define a escola do campo, ou seja, ela só tem sentido quando pensada a partir das especificidades dos povos camponeses. Essa definição está referendada no parágrafo único do art. 2º das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Nesse documento (MEC, 2002, p. 37, in SEED/DCE, 2006, p. 16):

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes a sua realidade, ancorando-se na sua temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de Ciência e Tecnologia disponível na Sociedade e nos Movimentos Sociais em defesa de projetos que associem as soluções por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país.

A Educação do Campo deve corresponder a uma formação integral dos sujeitos do campo. Para isso os sujeitos camponeses devem ter acesso a todos os níveis e modalidades de educação: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Médio e Profissionalizante, Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial e Superior. Essa pauta de discussão sempre esteve presente nas lutas dos Movimentos Sociais do Campo, o que garantiu uma nova maneira de pensar políticas públicas de educação para o campo brasileiro. O território de luta dos Movimentos Sociais amplia-se e os acessos e conquistas também. Criticados por muitos, esse jeito de pensar e fazer a educação demonstra que por trás de uma concepção de mundo, dos Movimentos Sociais, também planta-se uma nova maneira de fazer pedagógico e formação humana.

Retomando DAMASCENO (2004, p. 10), isso significa que, torna-se necessário deslocar radicalmente os sujeitos e os propósitos da educação escolar, colocando na centralidade desse propósito os usuários e os seus interesses. A escola deve ser um apoio técnico e intelectual, político nas lutas dos camponeses. A luta por escola e educação dos/as trabalhadores/as rurais é também a luta por superação das desigualdades sociais construídas historicamente pela lógica do desenvolvimento.

As pesquisas mostram também que, embora a realização do projeto político-pedagógico da escola do trabalhador rural seja uma tarefa complexa, o próprio movimento popular vem historicamente atuando na sua construção, tendo em vista que esta nova escola torna-se cada vez mais necessária como instrumento de apoio técnico, intelectual e político nas lutas que os camponeses travam diariamente. O caminho apontado para redimensionar a educação rural consiste em privilegiar o próprio produtor rural (como entidade coletiva na sua atividade real e nas suas lutas) como sujeito desse processo de recriação da educação e da escola, visando a recriação da cultura mediante a apropriação do saber e a reelaboração deste em função dos seus interesses.

A esse propósito deve acontecer uma efetiva articulação entre a prática pedagógica realizada na instituição escolar e as práticas sociais dos sujeitos camponeses. Isso significar dizer que a escola deve ser transformada em um instrumento que opere essa vinculação do saber sistematizado, científico, com o saber alternativo que vem sendo desenvolvido nas práticas das lutas sociais. Assim propõe ARROYO (1987, apud DAMASCENO 2004, p. 11):

Se quisermos que a escola pública não murche ainda mais, precisamos enxertá-la na árvore vigorosa e florescente dos movimentos sociais, pois esse caminho permite que o trabalhador passe da condição de receptor para a de produtor de conhecimento. Na condição de sujeitos que pensam a sua história, esses trabalhadores têm consciência de que escola querem e dos conteúdos intelectuais e morais que ela deve produzir e transmitir.

As mudanças que estão acontecendo nas escolas públicas rurais como, resultado das novas exigências constitucionais, ainda carecem de avaliação. Não há tempo ainda para se concluir com maior seriedade e nem abrangência geográfica. Assim, com o pouco número de estudos que se fez sobre a educação no meio rural, de modo geral, e de igual forma, com o pequeno caminho percorrido do debate da Educação do Campo, que visa de uma determinada maneira questionar a educação rural, há a maioria dos estudos que mostram os aspectos negativos, físicos e intelectuais das instituições de ensino do meio rural. Com a presença dos

Movimentos Sociais no debate acerca da educação, houve notoriamente um aumento no espaço das definições de políticas educacionais rurais e, com isso, uma demonstração, através de estudos, inclusive, da incompatibilidade entre o atual projeto de educação rural definido sob a ótica e os valores do espaço urbano e um novo e futuro em construção que considere as necessidades de valores dos sujeitos que vivem no e do campo. É nesse cenário que nos encontramos nesse momento. Momento de crítica do modelo e do projeto de educação rural e momento de auto-afirmação da concepção de Educação do Campo. Há um tensionamento entre a educação oferecida pelo Estado hoje e a desejada pelos Movimentos dos/as Trabalhadores/as do Campo. Mas, aqui se mostra um problema. Levanta-se uma hipótese de que a luta do movimento dos/as trabalhadores/as do campo se pauta pela adoção de uma perspectiva teórico-metodológica mais especificamente política – o que é importante, pois, questionam com muito vigor, de frente, a suposta neutralidade científica. É perceptível a postura crítica frente às ações governamentais, no entanto, há uma forte tendência e de aceitação dos projetos e experiências populares apenas.

No que concerne a relação Educação e Trabalho sob a ótica da Educação do Campo há de que se perguntar: como acontece a relação Capital X Trabalho no espaço do campo? *O vínculo entre Educação e **Trabalho**, essencial numa concepção de educação emancipatória, e na própria concepção de práxis como princípio educativo* (CALDART, 2008), quando fez a reflexão pautada na especificidade do processo de formação, ou melhor, sobre uma pedagogia do trabalho, *teve como objeto central na reflexão teórica o trabalho urbano-industrial* (Gramsci, Makarenko, Pistrak, etc). Ainda hoje, ao fazer a reflexão sobre integração entre a Educação Básica e a Formação Profissional, específica para o trabalho, a direção se volta para a lógica do trabalho que predomina nas cidades, ou seja, no trabalho industrial. A Educação do Campo ao retomar a reflexão entre Educação e Trabalho se pergunta. Nas palavras de CALDART, (2008, p. 07 - 08):

[...] o que significa pensar a relação educação e trabalho, e fundamentalmente os processos de formação humana ou de produção do ser humano, tendo por base os processos produtivos e as formas de trabalho próprias do campo? Qual potencialidade formadora e deformadora das diferentes formas de trabalho desenvolvidas atualmente pelos trabalhadores do campo? E que conhecimentos são produzidos por estes trabalhadores (e são deles exigidos no trabalho) que se subordinam à lógica da agricultura industrial e de negócio e, no contraponto, por aqueles

que hoje assumem o desafio de reconstrução prática de uma outra lógica de agricultura, a agricultura camponesa do século XXI, que tenha como princípios organizadores a soberania alimentar, o direito dos povos às sementes e à água, a agroecologia, à cooperação agrícola? No âmbito específico da discussão sobre a educação profissional, por exemplo, pensar na lógica da agricultura camponesa não é pensar em trabalho assalariado, que é a forma desde a qual se pensa hoje, inclusive do ponto de vista crítico, (nos debates do médio integrado desde a concepção da politecnia), a questão da formação dos trabalhadores para sua inserção nos processos produtivos.

Marx destaca a centralidade do trabalho, em sua concepção de práxis, mas que em boa medida, pode-se dizer que, vai além do trabalho. Nesse aspecto é importante destacar discussão trazida pelos Movimentos Sociais de sua dimensão educativa. Dois pilares se destacam: a luta social e a organização coletiva. São matrizes formadoras. Nas reflexões da educação, fora dos Movimentos Sociais, centralizou-se mais nas questões do trabalho e nas questões da cultura. Essa atenção que se volta à luta social traz elementos novos, que podemos assim dizer, em alguma medida destacada na concepção de práxis em Marx, possibilita mais um desdobramento da pedagogia.

Quando se refere à política de acesso ao direito a educação, um elemento é marcante nessa questão. A idéia do direito construído coletivamente, versus, o direito dado como dádiva pelo Estado e calcada na centralidade da idéia liberal do direito individual. Em diferentes setores a participação e a consequência necessária dessa participação pelos Movimentos Sociais, há uma pressão mais organizada com clareza de metas e objetivos, o que gera uma espécie de reação e não entendimento de parte da sociedade, uma vez que esse processo de pressionamento é sustentado pelo coletivo organizado. Sendo este coletivo oriundo dos pobres do campo, fortalece e retorna a uma espécie de reação por parte da sociedade. Mas, o que identifica esse processo é o que se busca. Sobre o acesso à educação, não é qualquer acesso. Sobre a formação pela educação, não é qualquer formação. CALDART (2008, p. 08) destaca que dentro da luta social organizada pela educação há a clareza da importância da democratização do acesso ao conhecimento e à sua democratização.

Na reafirmação da importância da democratização do conhecimento, do acesso da classe trabalhadora ao conhecimento “historicamente acumulado”, ou produzido na luta de classes, a Educação do Campo traz junto uma problematização mais radical sobre o próprio modo de produção do conhecimento, como crítica ao mito da ciência moderna, ao

cognitivismo, à racionalidade burguesa insensata; como exigência de um vínculo mais orgânico entre conhecimento e valores, conhecimento e totalidade do processo formativo.

Esse direito exigido, a democratização destacada, não se restringe apenas ao acesso e a democratização do que já se produziu. Exige-se, democratização, também da produção do conhecimento onde possa implicar em outras lógicas de desenvolvimento e produção, questionando e superando a visão hierarquizada do conhecimento, própria da racionalidade burguesa, portanto, própria da modernidade capitalista. A proposição de um novo projeto de campo e de desenvolvimento, não se dá ao acesso dos trabalhadores camponeses, apenas, ao conhecimento desenvolvido e à tecnologia aplicada já existente. Essas formas de conhecimentos não são neutras. Foram produzidas e reproduzidas pela lógica do capital e não do trabalho. Esse modelo de ciência e seus desdobramentos tecnológicos devem ser compreendidos, mas, principalmente superados requerendo uma outra lógica de pensamento e uma diferente forma de produção do conhecimento.

KUENZER (1991, p. 86) discute o direito do trabalhador destacando que a educação não se esgota na escola. Ao demonstrar a contribuição do professor Miguel Arroyo para o avanço teórico da área de Educação e Trabalho, considerando a escola como uma instância, um tempo e um espaço importante para a educação do trabalhador retoma o princípio básico – *a educação do trabalhador se faz através das relações de produção* – resgatando a idéia de que a escola é uma instância para o processo de educação e não necessariamente a mais importante.

Nesse aspecto se discute os processos educativos engendrados a partir das relações de produção que compõem a constituição do trabalhador. Isso demonstra que a formação do trabalhador perpassa muito mais pela organização da produção e do próprio trabalho. Assim sendo, a classe trabalhadora ao lutar pela universalização da educação, pode-se dizer que não é suficiente, pois, a educação responde aos interesses predominantemente da classe dominante. Há que se distinguir entre a educação entre instrução e a educação enquanto produção, esta, para a *formação de homens, construção da identidade de uma classe* (ARROYO, 1986, apud KUENZER, 1991, p.87).

O processo educativo e formativo do trabalhador não se esgota na escola, mas, a partir dela e para além dela. KUENZER (1991, p. 87):

Sem negar o seu valor, Arroyo defende a posição de que o direito do trabalhador não se esgota na escola; ao mesmo tempo mostra que a oferta da escola para os trabalhadores faz parte do projeto hegemônico da burguesia, reforçada pelas lutas reivindicatórias dos trabalhadores. Neste sentido, o direito à escola aos poucos vai sendo conquistado, não se constituindo, portanto, no ponto central da questão, que reside na constante negação dos direitos do trabalhador à produção do saber, da própria cultura e da sua identidade de classe, uma vez que estes, contrariamente ao direito à escola, são radicalmente antagônicos às necessidades do capital.

Como afirmou Kuenzer ao discutir o pensamento de Arroyo, há, portanto, uma importante e necessária distinção entre os aspectos pedagógicos escolares e os aspectos pedagógicos mais amplos e eficientes que ocorrem ao nível das relações sociais e de produção. Nesse sentido, evidencia-se que a defesa ao acesso à educação não necessariamente teria a possibilidade de resolver as questões oriundas e ocorrentes nas relações sociais e na possível democratização da produção do conhecimento sob a perspectiva da classe trabalhadora.

Considerando essa reflexão acerca da relação Educação e Trabalho é que parece justificar a importância e o protagonismo dos Movimentos Sociais de bases populares e suas lutas sociais. Pois, além de tencionar algumas demandas mais específicas, estes também se põem a discutir a base estrutural da sociedade capitalista. Como diz KUENZER (1991, p. 88) e na sequência ARROYO (1986, p. 7 apud, KUENZER):

No movimento das lutas populares, compreendidas em sua dimensão de práxis social, além das reivindicações por maior participação econômica, social e cultural, existe a intenção de construção de uma sociedade alternativa. Um momento dessa práxis social é a produção de saber e de cultura, enquanto resultado de “fazer humano” de classes sociais contraditórias, através do que vão se construindo um conjunto de práticas e concepções sobre o todo social que põem em risco as práticas e concepções hegemônicas. Esse processo educativo, portanto, precisa ser negado, desarticulado, confundido, através das formas mais variadas, *‘como a negação de uma base material para a vida humana, o excesso de trabalho extenuante, as péssimas condições materiais de existência, a negação entre trabalho manual e trabalho intelectual, a negação do direito a pensar, a articular-se e expressar suas concepções sobre o real e sobre as formas de transformá-lo, a tutela do Estado, de seus gestores, intelectuais e educadores sempre dispensando o povo de pensar porque eles pensam, decidem e falam em nome do povo tutelado e infantilizado, e também e não menos importante, a negação da instrução, do domínio dos instrumentos básicos que a escola deveria garantir’.*

O projeto de sociedade de classes com hegemonia de uma concepção de mundo da burguesia econômica e financeira objetiva um ofuscamento da realidade e

de suas contradições à classe trabalhadora. Para tal, convence-se a maioria que direito à educação é apenas o direito à escola. O processo histórico mais recente marcado pelo modo de produção capitalista se encarregou de fazer isso. O reducionismo imposto à educação é comprovação desse mecanismo de dominação. Educação que se torna igual escola, que se reduz hoje, a ensino e aprendizagem de conteúdos desconectados e alienantes, portanto, a-críticos.

Além desse aspecto percebe-se um processo que estrutura uma separação entre instrução e educação. Basta verificar como aconteciam – num passado próximo – e acontecem ainda hoje, a Educação Profissional.

Por ter clareza de que a educação das classes subalternas deve ter um *locus* específico, ou seja, a escola, a classe dominante se beneficia dessa organização, pois esta classe tem o conhecimento de que a educação de seus intelectuais não se dá apenas na escola. Estes transitam por outros caminhos, culturais e produtivos que os educam. Esse espaço reservado para a educação das “pessoas comuns” é justamente onde acontece a negação da identidade das classes subalternas e da educação que acontece dentro dos processos sociais onde esta classe faz parte. Não há legitimidade, nessa concepção, dos conhecimentos que servem para que os componentes dessa classe dêem respostas à produção e reprodução de sua existência material. Assim, há a negação aos trabalhadores/as, de saber e de cultura.

Parece-me oportuno retomar o questionamento aferido anteriormente: como acontece a relação Capital X Trabalho no campo hoje? Como pensar uma escola que tenha a clareza dessa relação necessária entre Educação, Trabalho e Processos Sociais?

Com base nesse cenário, já em fevereiro de 1986 quando Kuenzer coordenava dentro do Conselho Nacional de Desenvolvimento Tecnológico (CNPq) a área Educação e Trabalho já havia a preocupação de compreender e superar lacunas da área, por isso foi feito um encontro de pesquisadores com o objetivo de propor temas de investigação. Dentro dessa preocupação o encontro conforme KUENZER (1991, p. 91) destaca:

[...] chegou a um programa de investigação que expressa as necessidades, ao mesmo tempo, dos que produzem o conhecimento, dos que dele se utilizam, quer através da formulação de políticas, quer através da execução de programas de ação e, dos que financiam a investigação.

Esse momento foi importante porque através desse grupo de debate se estabeleceu um significativo espaço de discussão em torno da produção até então feita e dos rumos que a área estaria tomando. Outro aspecto foi uma revisão dos fundamentos teóricos, estabelecendo consenso em alguns aspectos e diferenças em outros. A partir desse fato houve uma aproximação maior entre os pesquisadores e os formuladores de políticas. Houve, portanto, uma tendência de que as investigações pudessem recuperar a perspectiva de intervenção com contribuições sugerindo linhas políticas que se aproximassem mais dos interesses da classe trabalhadora.

Como resultado das discussões do encontro, saíram várias linhas de investigação. Não serão citadas todas. Destacaremos a necessidade de investigar sobre o Trabalho e Educação nos Movimentos Sociais. Essa demanda já demarcada em outros momentos do texto e agora trazida a partir da reflexão desse grupo demonstra a importância de estar refletindo sobre essa postura de/frente ao mundo trazida pelos Movimentos Sociais e, em consequência a questão da educação. KUENZER (1991, p. 100) destaca as possibilidades de investigação:

- A educação no processo de construção da identidade de diferentes categorias de trabalhadores;
- Formas educativas específicas da produção e difusão do saber tecnológico e econômico, adequados aos interesses dos trabalhadores;
- Construção das práticas educativas nos movimentos sociais dos trabalhadores;
- Metodologia de produção, socialização e apropriação do saber nos movimentos sociais;
- Demanda de conhecimentos científico-tecnológicos dos movimentos sociais a partir dos limites e problemas da produção;
- Trabalho e Educação: produção e reprodução do conhecimento através dos mecanismos de suas organizações;
- Ação pedagógica das instituições e dos agentes de apoio à produção e à difusão do saber nos movimentos sociais;
- Trabalho e Educação nos movimentos sociais; reconstrução histórica e identidade do trabalhador;
- Acesso ao saber científico-tecnológico e soluções alternativas de problemas concretos e organização dos trabalhadores;
- A ação pedagógica nas formas pré e para-cooperativistas de organização dos trabalhadores.

Uma das proposições desse olhar é desenvolver uma postura de “indagações” que leve a uma séria consideração do papel dos Movimentos Sociais nas discussões sobre o modelo de sociedade e sobre o modelo de educação. Eleger temas centrais para a prática e pesquisa, significa dar lugar e possibilidades na

produção de conhecimentos que possibilite andar de mãos dadas com uma criteriosa leitura de mundo e uma postura de contra-hegemonia.

2.3. UMA BREVE TRAJETÓRIA: DA EDUCAÇÃO RURAL PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO. MARCOS DA IDENTIDADE E DA LEGALIDADE

A educação sempre esteve presente em todas as Constituições brasileiras. No entanto, uma curiosidade! Mesmo o Brasil sendo um país essencialmente agrário, sendo por muito tempo a base de produção econômica, a educação rural não foi sequer mencionada nos textos constitucionais de 1824 e 1891. A sociedade brasileira volta a atenção para essa questão nas décadas iniciais do século XX, 1910-20, quando muitas pessoas que viviam no campo deixaram o campo indo em busca das áreas onde se iniciava um processo de industrialização. Muitos rurícolas entraram na onda e na idéia de modernização acreditando ser o urbano um lugar melhor para dar respostas à sua existência.

Em contrapartida a esse fenômeno é que nasce um movimento que foi chamado de *ruralismo pedagógico*, durando até a década de 1930 e tinha por objetivo principal fixar o homem ao campo. Nessa mesma década por volta de 1937 foi criada a Sociedade Brasileira de Educação Rural, com a intencionalidade de **expandir**³⁴ o **ensino** e quem sabe “preservar” a cultura do homem do campo. Além desse aspecto verificou-se um elevado número de analfabetos na área rural onde houve uma crescente preocupação com a educação rural. Essa temática, inclusive, foi destacada no VIII Congresso Brasileiro de Educação.

No processo histórico desse período podemos destacar esse momento como um momento de transição do poder da elite agrária para a elite emergente industrial. De forma gradativa também, um fluxo migratório campo-cidade. Do ponto de vista da produção houve um considerável aumento na produção do campo e, aliado a isso os primeiros passos concreto da industrialização no Brasil e a conseqüente urbanização. Assim sendo, o espaço urbano se consolidava como referência do progresso e da modernização, e o campo, por sua vez, como sinônimo

³⁴ Optei destacar o conceito expandir porque este representa bem o que foi e como foi considerado o campo e seus sujeitos frente às demandas e necessidades de educação. Na trajetória das preocupações em pensar uma educação para o meio rural sempre pautou-se em um extensionismo, ou seja, pensado a “partir de fora”, de um modelo calcado nos interesses do urbano.

de atraso, do antigo e do rústico. O próprio conceito rural tem sua origem na raiz de rude, rústico, enquanto o termo cidade dá origem a cidadania e cidadão.

A divisão campo-cidade, além de demarcar formas diferentes de organização social, se caracteriza e se transforma em concepções de mundo. Como a idéia de civilização nesse momento passa a residir no modelo de vida urbano, o campo é deixado de lado e quando se pensa é para o campo e não com ele e a partir dele. Essas diferentes concepções, preconceituosas e discriminatórias se materializavam inclusive nas políticas de intervenção. SEED (2006, p. 17):

Após a II Guerra Mundial, foi criada a Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais, no âmbito da interferência da política norte-americana no país. Foram instaladas as Missões Rurais e, ao final dos anos de 1940, foi criada a Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural. As ações governamentais eram marcadas pelo entendimento do camponês como carente, subnutrido, pobre e ignorante.

A educação pensada e proposta dentro desse cenário e para essa época se caracterizava e tinha como principal objetivo desenvolver uma espécie de *proteção* e *assistência* ao camponês. Inclusive na década de 1950 foi criada a Campanha Nacional de Educação Rural e o Serviço Social Rural. A preocupação e a intencionalidade para tal ação, era de desenvolver um projeto de formação de técnicos responsáveis para o desenvolvimento de projetos de educação de base e programas de melhoria de vida para os camponeses. Pelo que foi possível observar, não se discutia efetivamente a origem dos problemas que afloravam no campo.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº 4024/61), década de 60, portanto, atribuiu aos municípios o cargo, a responsabilidade, da educação rural. Nesse momento, o professor Paulo Freire traz a discussão de uma possível educação emancipatória, oferecendo significativas reflexões e contribuições para se pautar uma educação popular. Essa intencionalidade foi tentada materializar através dos movimentos de alfabetização de adultos e com a proposição de uma concepção de educação dialógica e crítica. É perceptível a consideração da prática social dos sujeitos no processo educativo e formativo. Esse posicionamento tinha clara intencionalidade de posicionar contrariamente à forma de educação bancária descontextualizada predominante na educação brasileira.

Com a Lei nº 5692/71 não houve indícios de avanços para a educação rural. Essa lei nem se quer discutia a educação rural em nível médio – na época o Segundo Grau – para as escolas rurais.

Com a Constituição Federal de 1988, aprovando a educação como um direito de todos e com a LDB nº 9394/96, há, portanto, o reconhecimento da diversidade e, com isso, o campo como espaço onde os sujeitos precisam de educação. Vários Artigos denotam essa questão, com o intuito de estabelecerem orientações para atenderem essa realidade diversa, adaptando as suas peculiaridades. Os Artigos 23, 26 e 28, são provas disso, inclusive tratando das questões que vão da organização escolar, calendário, até as questões pedagógicas. Porém, o marco legal – avanços notáveis – por si só não garante que a realidade mude. Assim sendo, a realidade da educação no espaço rural continuava e continua precária.

Por reconhecer as especificidades e peculiaridades do campo, respeitando aspectos concernentes à diversidade sócio-cultural alinhada a uma reflexão sobre o campo feito pelos Movimentos Sociais do Campo é que as possibilidades de implantação na realidade do marco legal contemplada na LDB atual se fortalecem. O Artigo 28 passa a ser entendido, com sua inovação, de que, deve-se acolher as diferenças sem transformá-las em desigualdades. É importante destacar que olhar dessa maneira não significa reforçar o dualismo campo-cidade. O que temos que analisar e levar em consideração é que isso é coisa que o capitalismo construiu.

No Artigo 28 da LDB (BRASIL, 1996), fica estabelecido algumas normas para a educação no e do campo:

Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino proverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

- I – Conteúdos curriculares e metodologia apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II – Organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III – Adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Esses elementos trazidos nos dispositivos legais, base da educação é a demonstração de que as especificidades do campo devem orientar a organização, atendimento e funcionamento, sem perder de vista e centralidade a dimensão universal do conhecimento teórico e científico e da educação.

Na década de 90 é onde se intensificam os debates acerca da Educação do Campo. É a partir de alguns debates e espaços que começa a se compor com mais clareza e precisão o que de fato se queria. Partindo da crítica do modelo de campo e o que se implementava a partir da proposta da educação rural, é que nasce o conceito Educação do Campo em oposição a essa maneira de organizar e pensar a educação nesse espaço, que deve ser visto como, não simplesmente de produção de mercadoria, mas, espaço de produção e espaço de vida.

Mais precisamente nos anos finais da década de 90, obviamente que já se tinha um conjunto de reflexões acerca dessa temática é que surge como resultado, espaços públicos de debates sobre a então “batizada” Educação do Campo efetivando todo um processo de reflexão contemplando as diferentes dimensões do ser e do agir dos sujeitos camponeses. A partir desse momento, novos espaços na agenda política sobre educação foram contemplados (SEED, 2006, p.18):

[...] a exemplo do I Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (I Enera), em 1997, organizado pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), com o apoio da Universidade de Brasília (UnB) e do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), especialmente, dentre outras entidades.

Como resultado desse evento e a partir das reflexões feitas ficou lançado um desafio: pensar, propor, discutir a educação pública para os povos do campo a partir do mundo do campo, considerando o contexto, em termos de modo de vida e cultura e, principalmente o modo de como organizar o tempo, espaço. Deveria ser considerado também o meio ambiente, o modo de produzir, de organizar a família, e principalmente o trabalho. Dessa forma estava lançada uma pauta na agenda de discussões acerca da educação pública no Brasil. A Educação do Campo deve ser discutida em todos os sentidos: enquanto direito, mas, principalmente enquanto concepção. Dessa forma, foi feito vários momentos de debates publicamente reconhecidos. Ainda em 1998, aconteceu a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, tendo como parceiros na realização desse momento de discussão: o MST, UnB, Unicef, Organização das Nações Unidas para o Desenvolvimento da Educação, Ciência e Cultura (Unesco) e Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). A idéia central, resultado desse momento pode-se dizer que tinha por objetivo a construção do paradigma da Educação do

Campo, como e em oposição às descontextualizadas e frágeis políticas para a educação rural predominante no Brasil.

A partir de então através da participação mais efetiva dos Movimentos Sociais do Campo e com mais clareza de objetivos e discussões mais fundamentadas o poder público passou a reconhecer e, portanto, acolher a necessidade e as demandas oriundas dos povos do campo. Assim sendo, passou também a considerar e pensar uma legislação específica da Educação do Campo. Exemplo disso, a aprovação pelo Conselho Nacional de Educação, por meio da Câmara de Educação Básica, em 2002, das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB Nº 1, de 03 de abril de 2002).

Ao (re)-visitar esse processo, fica claro que, as políticas de educação para os povos camponeses sempre tiveram lugar marginal nas políticas de educação brasileira. A construção desse processo só foi possível a partir da ação dos Movimentos Sociais organizados que ao lutar pela democratização da terra e dos meios de produção, trazem consigo a necessidade de pensar e repensar a educação brasileira.

O que se observa que não houve historicamente um empenho do poder público para implantar um sistema educacional adequado às demandas e necessidades dos povos do campo. A omissão do Estado Brasileiro pode ser observada em no mínimo três aspectos: **a)** na formulação de políticas e diretrizes voltadas às escolas do campo; **b)** no repasse financeiro que possibilitasse a institucionalização e manutenção com qualidade das escolas do campo; **c)** numa política de formação de professores/as, inicial e continuada, além de contextualizada e que possibilitasse a valorização dos profissionais em educação através da carreira docente no campo.

2.4. DOS TERMOS: “RURAL” E “CAMPO”

Mediante já essa extensa reflexão sobre educação rural e Educação do Campo, mesmo que seja brevemente, faz-se necessário lapidar e distinguir esses dois conceitos tencionados e discutidos até então. A concepção de rural comprovada pelo processo histórico e de implementação de políticas educacionais

no Brasil – inclusive nos documentos oficiais – traz consigo uma conotação de que o rural – espaço – os povos que vivem nesse espaço são sinônimos de atraso e que dependem frequentemente de assistência e proteção. O rural é pensado sob uma perspectiva e uma lógica estritamente economicista e, não como um lugar de **vida, de trabalho, de construção de cultura, significados e saberes sociais e teóricos**.

As consequências desse modelo são visíveis: de um lado o processo migratório do campo para a cidade, por outro a organização dos sujeitos do campo e a conseqüente e necessária resistência. A reação dos povos do campo, diante do processo de exclusão, tende a construir alternativas e proposições no campo econômico, político, cultural e também no setor da educação.

O campo, enquanto concepção desenvolvida pelos Movimentos Sociais no final do século XX faz referência à identidade, organização, cultura, dos povos do campo valorizando-os como sujeitos tratando o campo como lugar de produção da vida, lugar de trabalho e materialidade da existência humana e de um possível projeto alternativo de desenvolvimento onde o ser humano possa ser o centro das preocupações. Há uma notória negação e crítica da/à lógica do capital. A vida ligada à terra deverá trazer consigo a vivência harmoniosa com o Meio Ambiente e a sobrevivência de ambos. O projeto político e econômico de desenvolvimento local e sustentável deve contemplar a perspectivas e interesses dos povos que vivem no e do campo.

É frequente termos a interpelação e questionamentos: Por que educação, escola do campo? Então vamos ter também uma educação, escola da cidade? E os debates acerca da escola unitária?

A Educação do Campo e a Escola do campo vêm como crítica: primeiro à ausência delas no campo. Em segundo lugar, não se pode considerar a educação e a instituição educacional, sejam vistas como autênticas em si mesmas, em qualquer tempo e lugar, a-histórica, despolitizada. Nas palavras de CALDART (2008), “falsamente despolitizada, asséptica”. O conceito campo, recoloca a discussão de como fazer uma educação vinculada à “Vida Real”. CALDART (2008, p. 09), destaca:

[...] vinculada à vida real, não no sentido de apenas colada a necessidades e interesses de um cotidiano linear e de superfície, mas como síntese de múltiplas relações, determinações, como questões da realidade concreta.

Retoma a interrogação sobre necessidade/possibilidade de vínculo da escola, de seu projeto pedagógico, com sujeitos concretos na diversidade de questões que a “vida real” lhes impõe. Uma escola cujos profissionais sejam capazes de coordenar a construção de um currículo que contemple diferentes dimensões formativas e que articule o trabalho pedagógico na dimensão do conhecimento com práticas de trabalho, cultura, luta social.

No tocante à forma do juízo acima estruturado e dos questionamentos anteriormente citados podemos dizer que a escola unitária, a formação multidimensional deve ser perseguida. Se considerarmos o processo histórico discutido anteriormente e fizermos os mesmos questionamentos trocando os conceitos de campo, pela cidade, não teríamos que repensar da mesma forma? A escola unitária não pode ser abstrata, ou traduzir um falso universalismo (*“porque abstrato ou porque de alguma forma “imperial”, ou seja, tratar de uma particularidade como se fosse universal”*). (CALDART, 2008, p. 9)). Na concepção de unitário está implícito a síntese do diverso e historicamente o campo não foi considerado nessa diversidade.

Outro aspecto bastante presente nessa questão da conceituação é a afirmação de que há fracionamento de classe e de generalização de um particular³⁵ na forma de discussão a partir da Educação do Campo.

Lembrando Walter Benjamin, a verdade está na tensão entre *o particular e o universal*. A Educação do Campo não parece tender defender uma espécie de particularismo, mas provocar, tensionar esse particular com o universal, semente constitutiva, originária da Educação do Campo.

2.5. O PROJETO SABERES DA TERRA: O TRABALHO E A EDUCAÇÃO

Nas teses sobre Feuerbach (2002, p. 109), MARX destaca que *“toda a vida social é essencialmente prática. Todos os mistérios que levam a teoria ao misticismo encontram a sua solução racional na práxis humana e no compreender desta práxis”*. É na práxis que o ser humano deve demonstrar a verdade, ou seja, a realidade e sua apreensão, o caráter terreno de seu pensamento. Marx destaca o caráter materialista da produção do conhecimento. A ciência tem uma base material.

³⁵ Uma das estratégias da ideologia, generalizar o particular significa tornar uma especificidade como algo que pode servir a todos. Ignora as particularidades do fenômeno social. Trata de forma generalizada as diferentes formas de organização da sociedade.

Nessa tese Marx faz uma crítica à doutrina tradicional que defendia que os homens são frutos das circunstâncias e por consequência de sua educação. Nesse aspecto a teoria tradicional esquece que são os homens que transformam as circunstâncias. A interpretação, a compreensão da realidade, terá sentido se servir para transformá-la.

É na práxis que o ser humano constrói as condições para superar a própria situação de opressão, frente à análise e compreensão de que a divisão do trabalho e a sua exploração é característica de um momento histórico específico e de uma determinada formação social e não um fato natural. A ação consciente passa a ser resultado da práxis. A interferência na realidade para produzir a existência já é resultado de uma ação carregada de sentido e de fundamento de uma leitura de mundo que contempla a compreensão do movimento do real em suas tendências e também nas suas contra-tendências.

Discutir a educação e qualificação profissional dos/as trabalhadores/as camponeses/as é tarefa importante, pois este processo, se inscreve em um terreno de pouca clareza teórica e metodológica. O resultado dessa tentativa de compreensão pode nos levar a uma espécie de “radicalismo teórico-verbal” e uma “impotência prática”. Ao destacar algumas idéias gerais sobre o pensamento político de Gramsci, referindo-se também aos marxistas maximalistas e fatalistas, COUTINHO (1999, p.14) destaca que *“Nós, marxistas, interpretamos a história e não a fazemos, movimentamo-nos, ao longo do tempo, segundo a lógica dos fatos e das coisas”*.

Outro aspecto que nos apresenta uma certa dificuldade de análise, é o próprio conceito de campesinato e sobre o papel da Agricultura Familiar³⁶ hoje. Como verificou-se no Brasil, o processo de proposição de políticas educacionais para o campo foi de forma gradativa e lenta. Nesse sentido, o acesso a uma leitura de mundo mais rigorosa e mais ampla praticamente inexistiu. Partindo desse aspecto, ao ter um lócus de discussão, para os/as trabalhadores/as do campo, torna-se uma potencialidade, lugar de excepcional importância de trabalho cultural e

³⁶ Hoje é mais forte a definição sobre a Agricultura Familiar os aspectos e potencialidades financiáveis para a produção do que a própria forma de produção e reprodução que a mão de obra familiar desenvolve. Verifica-se que o trabalho familiar não é o fator determinante na definição do que vem a ser o agricultor e/ou agricultora familiar. É bem presente os princípios de concorrência e competitividade entre as famílias da agricultura familiar. Por esse motivo, hoje já uma distinção e uma ressignificação dos conceitos de Agricultura Familiar e famílias camponesas. Esta última seria uma tentativa de resistência e reafirmação de um projeto de diminuição da dependência do sistema capitalista e de suas proposições para a produção nas pequenas propriedades camponesas.

de educação, além de ser um lugar de preparação às condições subjetivas da práxis emancipatória.

GRAMSCI (apud, SCHELLING, 1991, p.35, In SEED, 2006, p. 23), critica o conceito afirmativo de cultura:

Precisamos nos livrar do hábito de ver a cultura como conhecimento enciclopédico, e os homens como simples receptáculos a serem preenchidos com fatos empíricos e um amontoado de fatos brutos isolados, que tem de ser catalogados no cérebro como nas colunas de um dicionário, permitindo a seu proprietário responder aos vários estímulos do mundo exterior. Essa forma de cultura é realmente perigosa, em particular para o proletariado. Serve apenas para criar pessoas mal-ajustadas, pessoas que acreditam ser superiores ao resto da humanidade por terem memorizado um certo número de fatos e datas.

A formação da subjetividade dos sujeitos do campo perpassa necessariamente pela ligação entre: acesso aos conhecimentos teóricos e sua prática social e no trabalho. Os/as camponeses/as ao se organizarem, trabalharem e refletirem teoricamente sobre essa prática plantam saberes e conhecimentos que lhe dão certa autonomia nos aspectos que possibilitam uma reflexão mais coerente da relação causa e efeito na lógica do capital. Como destaca SCHLESENER (2002, p. 47, In SEED, 2006, p. 23), estudiosa de Gramsci ao destacar a compreensão de cultura de Gramsci: “[...] *apresenta-se como saber que se produz na relação com a ação, o pensar que cria e transforma [...] os homens são capazes de renovar, de mudar o mundo conhecendo a história e a sua própria capacidade de reviver [...]*”. A reflexão teórica contextualizada a partir da inserção dos sujeitos num marco histórico e da compreensão desse marco e contexto mais amplo, destaca esse olhar de Gramsci à cultura como uma forma, “*um meio privilegiado de superar o individualismo, de despertar nos homens sua consciência universal*” (COUTINHO, 1999, p. 18). O acesso à cultura a partir de seu meio possibilita que o ser humano possa ter uma visão integral da vida. O modo de ser camponês/a, traz em si, uma filosofia, uma mística, uma moral. A luta passa a ser multidimensional, para além dos aspectos políticos e econômicos.

A defesa de uma Educação do Campo que traga o reconhecimento real da realidade dos trabalhadores e trabalhadoras que lutam para reproduzir sua vida no campo e o transformam em um local de resistência. No Brasil é estar debatendo com uma realidade histórica. O primeiro passo é esse reconhecimento da necessidade de mudança estrutural da sociedade brasileira. VENDRAMINI (2007, p.

06) destaca um pouco dessa realidade que se encontra no campo no Brasil ainda hoje:

Mesmo com a expansão quantitativa da escola rural, desde a década de 1920, a educação continuou precária, não conseguindo garantir escolaridade mínima fundamental ao homem do campo. É grande o número de professores rurais que não completaram seus estudos secundários. Os problemas de evasão e repetência são graves e os índices de analfabetismo elevados. Segundo dados do IBGE (PNDA/2004), o Brasil possui uma proporção de 11,4% da população de 15 anos ou mais de idade que declara não saber ler e escrever. Uma taxa de analfabetismo superior a de outros países em desenvolvimento, como o México (9,7%), China (9,1%), Chile (4,3%), Argentina (2,8%) e Cuba (0,2%). O quadro é mais grave no campo, cuja taxa de analfabetismo atinge mais de um quarto da população rural brasileira. O percentual de pessoas no campo que declaram não saber ler e escrever chega a 25,8%, enquanto nas áreas urbanas essa proporção é de 8,7%.

Já foi mencionado na breve trajetória da Educação do Campo como essa proposição educacional, em oposição às políticas de educação rural, foi se constituindo, e, com isso, a clareza de que a realidade do campo e dos trabalhadores e trabalhadoras necessitam de profundas transformações. Na relação Educação e Trabalho as estratégias coletivas – dos Movimentos Sociais do Campo – para responder à existência desses sujeitos, tem dado novo sentido aos conteúdos escolares. VENDRAMINI (2007, p. 07) demonstra essa relação: *“A educação do campo ganha um novo sentido, quando associada a um movimento social que defende a educação articulada com a criação de condições materiais para a vida no campo”*.

A partir dessa necessidade e do conhecimento da realidade tem-se desenvolvido – a partir de ações deliberadas e intencionais – a formação técnica nos cursos profissionalizantes que vem para responder às necessidades da produção para os/as trabalhadores/as camponeses/as, mas, também para projetar e desenvolver estratégias de desenvolvimento que condiga com a realidade. Nesses cursos, bem como, nas escolas públicas que estão inseridos em assentamentos, por exemplo, há uma constante discussão de que tipo de escola se quer. VENDRAMINI (2007, p. 09):

Estes exemplos indicam a gestação de uma pedagogia e de uma escola que busca, ainda que com muitos limites, construir formas, espaços e relações diferenciadas em termos educacionais, com base no trabalho coletivo, no exercício da autogestão, na articulação entre trabalho e estudo e entre teoria e prática, no envolvimento de sujeitos com idades variadas (num movimento intergeracional), em que todos aprendem no processo, inclusive os

educandos, construindo uma pedagogia que transforma o espaço tradicional escolar.

É com base nesse olhar para a educação que foi proposto a Educação e a Qualificação Profissional de Jovens e Adultos camponeses a partir do Projeto Saberes da Terra. Por se inscrever na concepção de Educação do Campo e por ter sido encaminhado do ponto de vista metodológico com uma certa autonomia na gestão do mesmo, tem-se a intencionalidade de analisar os seus limites, mas, também as suas possibilidades.

Analisar o Projeto Saberes da Terra é importante para compreender os limites e as possibilidades de colocar em prática uma concepção de Educação do Campo inserido num marco histórico de luta entre diferentes concepções de desenvolvimento.

CAPITULO III

O PROJETO SABERES DA TERRA CANTUQUIRIGUAÇU

3.1. O TERRITÓRIO CANTUQUIRIGUAÇU: O LOCAL E SUA HETEROGENEIDADE E A MATERIALIDADE DE ORIGEM DO PROJETO SABERES DA TERRA

A caracterização do local ou região é ponto importante para compreender o projeto de alternativa curricular e pedagógica, ou seja, materializado no processo de desenvolvimento do Projeto Saberes da Terra que tentou organizar o seu trabalho pedagógico com base na realidade sócio-histórico-cultural do local onde estava inserido.

Aspecto relevante a considerar é a própria identidade do Projeto que, basicamente se constrói numa linha tênue entre os interesses dos sujeitos que buscam essa formação e o Estado que oferece, enquanto um serviço público para superar algumas mazelas que o próprio processo histórico e suas contradições desenvolveram.

Figura 1

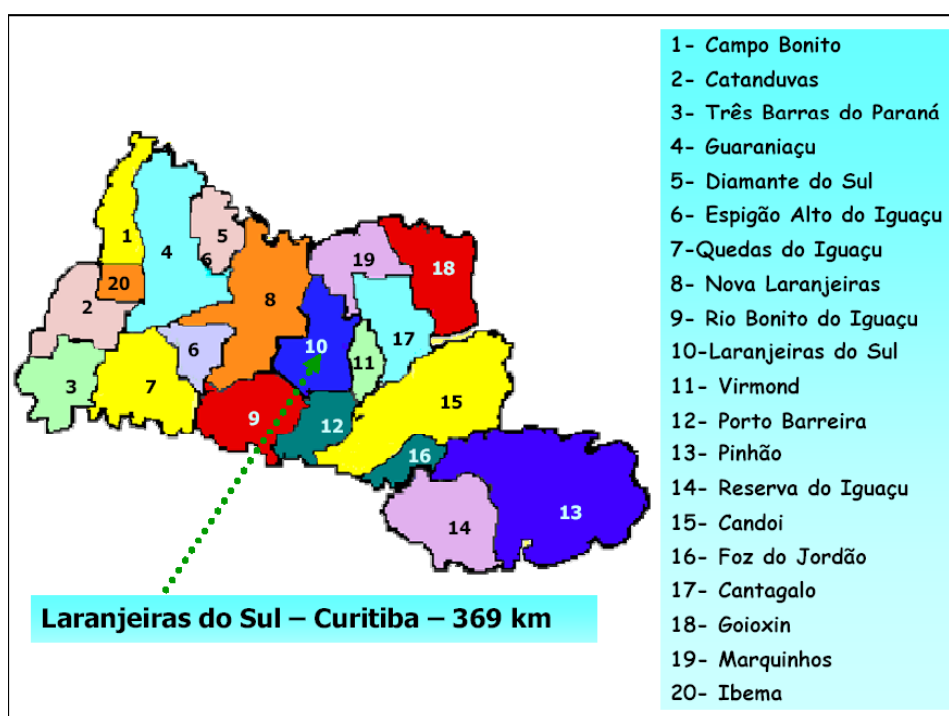


O Território Cantuquiriguaçu, transformado em abril de 2008, em Território da Cidadania – marco estrutural para distribuição de recursos das políticas públicas de desenvolvimento – tem sua base econômica calcada na agricultura, e desta

matriz de produção, tem sua maioria na Agricultura Familiar. Abriga 20 municípios e segundo dados do IBGE, 2006 residem 233.9 mil pessoas. Segundo diagnóstico sócio-econômico, confirma-se uma ruralidade do território e reflete a importância da produção e do trabalho familiar como forma predominante da reprodução social da população.

A região também apresenta carência na quantidade e na especialização de profissionais de diferentes áreas e em todos os níveis. Há restrições na oferta, no acesso à qualificação, porque na região há um vazio de Ensino Superior, por exemplo. A seguir o mapa e os nomes dos municípios que compõem a região:

Figura 2



Por se caracterizar como um conjunto de municípios que tem especificidades, mas, principalmente desafios semelhantes, há uma discussão constante de quais ações, enquanto políticas de desenvolvimento serão implementadas, e que podem contribuir com o processo de desenvolvimento econômico e social. As dificuldades e as potencialidades estão presentes no processo de desenvolvimento construído até o presente e, também, das conquistas e re-adequações dos meios de produção presente nesse território, como é o caso da terra.

3.1.1. Habitantes

A organização demográfica está composta das seguintes características gerais:

→ 233.942 habitantes (Dados do IBGE, 2006):

n 48,27% urbano

n 51,73% rurais

n 20 habitantes/km²

→ 3.090 famílias assentadas – 18,8% da área de assentamentos do Estado do Paraná.

→ 3.860 indígenas Kaingang e Guarani – No Paraná temos em torno de 9.000 indígenas.

3.1.2. Dados sócio-econômicos/média

Tabela 5
INDICADORES SÓCIO-ECONÔMICOS: CANTUQUIRIGUAÇU

INDICADORES	CANTUQUIRIGUAÇU	PARANÁ
Pobreza: % da população	24,8 %	10,8 %
Analfabetismo	17%	11%
Mortalidade Infantil <i>Obs: OMS: 15/1.000</i>	24/1.000 nascidos vivos	17/1.000 nascidos vivos
Longevidade/esperança de vida ao nascer	67 anos	70 anos
Renda per capita	R\$ 164,00	R\$ 202,00

É o segundo pior IDH (Índice de Desenvolvimento Humano) do Estado do Paraná e um dos piores IDHs do Brasil. Por ser marcado pela cultura camponesa e seu modo de produção de existência e, juntamente com os Movimentos Sociais Populares na luta pela terra principalmente, a região se potencializa e se caracteriza pela luta efetiva de implantação de políticas e ações que se caracterizam e se identificam com o movimento da realidade que esta acontecendo no que concerne a organização da produção e na reorganização do espaço físico e a noção de desenvolvimento. Do campo das contradições agrárias, da luta pela terra, nascem diferentes concepções e projetos de campo para essa região.

Dos resultados das contradições agrárias, da luta pela terra compõe-se a maior área reformada da América Latina, ou seja, a maior extensão territorial composta por assentamentos de Trabalhadores Rurais Sem Terras.

Outro fator importante a ser destacado, debatido e superado é o alto índice de analfabetismo dentre os camponeses/as e, de mãos dadas a isso, o baixo nível de escolaridade, principalmente entre os jovens e adultos do campo. Esses aspectos demonstram, de igual forma, a falta de trabalhadores/as qualificados/as minimamente para a execução do trabalho e da produção.

A análise da realidade do Território Cantuquiriguaçu e o reconhecimento das potencialidades e matrizes de desenvolvimento bem como das áreas com carência de políticas públicas motivou o desenvolvimento do Plano Diretor do Território e a implantação do Território³⁷, 2002 – 2003 com uma Gestão Social do Plano Diretor através do CONDETEC (Conselho de Desenvolvimento do Território Cantuquiriguaçu). O levantamento dos dados situacionais se transformou em um banco de dados para as ações e estratégias para o desenvolvimento regional e a partir das discussões do Conselho, a elaboração das diretrizes para o desenvolvimento do Território Cantuquiriguaçu.

3.2. DIRETRIZES PARA O DESENVOLVIMENTO DO T. CANTUQUIRIGUAÇU

A partir do diagnóstico feito da materialidade do Território, bem como do reconhecimento dos limites e as potencialidades, foram traçadas as diretrizes que pautariam e orientariam as ações dos sujeitos coletivos através do Conselho de Desenvolvimento Territorial, bem como o diálogo nas/com as diferentes esferas de governos. As diretrizes em destaque são as que foram base para a iniciativa da proposição do Projeto Saberes da Terra para o Território como serviram para fortalecer o argumento e a necessária aceitação por parte do Ministério de Educação.

- 1. Resgate da cidadania e garantia de acesso às políticas públicas;**
2. Geração de postos de trabalho e renda;

³⁷ É importante destacar que a criação do território acontece antes mesmo do governo federal (através dos ministérios) adotarem essa forma de organização como critério para a distribuição de recursos e aplicação de políticas. Segundo o estudo histórico desse processo, demonstra-se que isto foi uma organização mais da base e dos atores sociais que colocam em pauta a “falta de desenvolvimento” da região.

- 3. Educação e alfabetização de jovens e adultos;**
- 4. Capacitação em todos os níveis e setores;**
- 5. Atração e retenção de profissionais das mais diversas áreas;
- 6. Integração intersetorial dentro dos municípios e na região;
- 7. Parcerias e consórcios intermunicipais;**
- 8. Parcerias com entes externos à região (Governo Federal, Estadual e ONGs);**
- 9. Fomento à agroindustrialização na região;
- 10. Otimização no uso da infra-estrutura e recursos regionais (ferroeste, usinas, lagos e BR 277).

Em novembro de 2000 acontece uma das manifestações mais importantes para o Território, no que concerne a Educação, que foi a realização da II Conferência Paranaense “Por uma Educação Básica do Campo” em Porto Barreiro, de onde sai um documento importante: a “Carta de Porto Barreiro” que manifesta o desejo de construir um Projeto de Educação do Campo, pautando ações, lutas e objetivos que deveriam ser seguidos pelos sujeitos e como pautas pela efetivação das políticas públicas de Educação do Campo. Antes, porém, de pautar as ações, os sujeitos que participaram dessa Conferência destacam a leitura consensual que tinham acerca do projeto de campo do sistema capitalista e destacam já os anseios que o grupo colocava na pauta do debate acerca da educação. Eis alguns trechos:

Nesta troca de experiências, constatamos que muitas das dificuldades, que enfrentamos para implementar uma educação de qualidade na área rural, são frutos das políticas governamentais que excluem o campo do desenvolvimento nacional.

Esta exclusão é parte de um projeto maior que as elites brasileiras estão querendo forjar por meio de um modelo de desenvolvimento, que privilegia a agropecuária capitalista em detrimento da pequena agricultura familiar/camponesa. Este modelo desistiu de enfrentar um dos maiores problemas brasileiros: a concentração fundiária, atendendo ainda às políticas neoliberais do FMI e do Banco Mundial.

O Paraná é conhecido e reconhecido por seu grande potencial agrícola e pela riqueza na diversidade da produção sendo privilegiado pelas condições climáticas, hídricas, mineral, e pela qualidade de seu solo e pela diversidade de seu povo. Entretanto, pobre em políticas agrárias e agrícolas voltadas para os reais interesses e necessidades das populações do campo.

Neste contexto, a maior parte da população rural sofre com a ausência de políticas públicas adequadas para suprir suas demandas. Além do impedimento do acesso à terra, há grandes dificuldades para conquista de uma política agrícola e de infra-estrutura básica para o campo. Inexiste na maioria dos municípios: eletrificação rural, saneamento básico, telefonia, transporte coletivo, postos de saúde, escolas, correios, centros de cultura, esporte e lazer.

Essa ausência do Poder Público dificulta sobremaneira a construção de uma educação de qualidade pelos povos do campo (pequeno agricultor, assentado, sem terra, posseiros, assalariado, vileiro, indígenas, quilombolas, atingidos por barragens). Todavia, na inexistência das políticas públicas, nasceram diversas experiências que estão construindo um Projeto Popular para o Brasil, para o campo e para a educação. [...] Para continuarmos construindo este novo projeto nacional, nós, educadoras e educadores do campo, assumimos os seguintes compromissos:

▫ [...]

▫ Trabalhar a educação na perspectiva da elaboração de um Projeto Popular de Desenvolvimento para o campo;

▫ Fortalecer a Articulação Paranaense “Por uma Educação do Campo”, criada na II Conferência Estadual “Por uma Educação Básica do Campo”;

▫ [...]

▫ Promover diversas oportunidades de realização de convênios, trabalhos e atividades interinstitucionais, para a troca de experiências, reflexões teóricas e metodológicas sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas pelas várias entidades que integram a Articulação Paranaense “Por uma Educação do Campo”;

▫ Fomentar pesquisas sobre as novas práticas pedagógicas que estamos desenvolvendo nos diferentes níveis de ensino no campo, bem como sobre as experiências comunitárias de organização social, política, econômica, cultural e ambiental;

▫ Priorizar e incentivar os estudos, as leituras, as reflexões para promover os conhecimentos científicos e culturais: patrimônios da humanidade;

▫ Ampliar a capacidade de articulação para organizar as demandas, propor e executar políticas públicas específicas para os diferentes níveis da Educação do Campo.

▫ [...].

(Trechos da Carta de Porto Barreiro, Novembro de 2000).

Associando, dívida histórica por parte do Estado com esses sujeitos camponeses, trabalhadores/as e uma concepção de educação nascida das perspectivas de vida desses atores sociais, resultam em várias ações que visam garantir os direitos sociais desses trabalhadores, contemplando dessa forma algumas *diretrizes para o desenvolvimento territorial* (em destaque: 1, 3, 4, 7 e 8) é que se busca alternativas para a superação desses *déficits sociais*. É nesse cenário que nasce o Projeto Saberes da Terra como possibilidade de responder esses anseios e essas demandas.

O Projeto Saberes da Terra tem como objetivo fundamental escolarizar e qualificar socialmente e profissionalmente (Nível Ensino Fundamental) os/as jovens e adultos/as do campo contemplando possibilidades de dar respostas a essa matriz produtiva da Agricultura Familiar, que neste momento histórico, predomina na região.

Do ponto de vista pedagógico³⁸ o Projeto foi desenvolvido por áreas de conhecimento fazendo a articulação com o conhecimento técnico necessário para a diversificação da produção nas pequenas propriedades. Como foi uma experiência piloto, nas diferentes turmas, houve também pequenas diferenças devido às especificidades de cada região e dos sujeitos envolvidos. Mas, considerou-se também, como espaço pedagógico o intercâmbio entre as turmas de diferentes municípios.

O desenvolvimento dos cadernos pedagógicos para os educandos e educandas das turmas foi fundamental, pois, procurou-se contextualizar o conhecimento científico historicamente construído de acordo com a realidade da região e a partir da categoria trabalho como categoria explicativa.

Por ser um Projeto que trabalhou com Sujeitos específicos (famílias) a noção e organização do tempo foi fundamental. Contemplou-se no processo o respeito ao tempo de trabalho desses sujeitos e as demandas que cada trabalhador tinha como projeto de vida.

Desse processo formativo desencadeou uma necessária ligação com a noção de políticas públicas demandadas na esfera municipal, perceptível nos diálogos com os egressos do curso.

Este trabalho, portanto, pretende também analisar a ligação do conteúdo estudado com o mundo do trabalho desses sujeitos camponeses. Leva a intencionalidade na investigação de apreciar: como se deu a relação entre o conteúdo estudado e a base técnica da produção dos educandos e educandas em sua propriedade na Agricultura Familiar? De igual forma também visa verificar os elementos que compuseram a organização do espaço e do tempo pedagógico no desenvolvimento do projeto.

Na tentativa de verificar como se deu toda a articulação na proposição de integrar o currículo, será analisado também o material didático (parte dele) desenvolvido e construído no coletivo especificamente para esse processo. Esse material pedagógico será analisado com a intencionalidade de verificar se isso foi expressão e ajudou na articulação entre os eixos temáticos e as áreas de

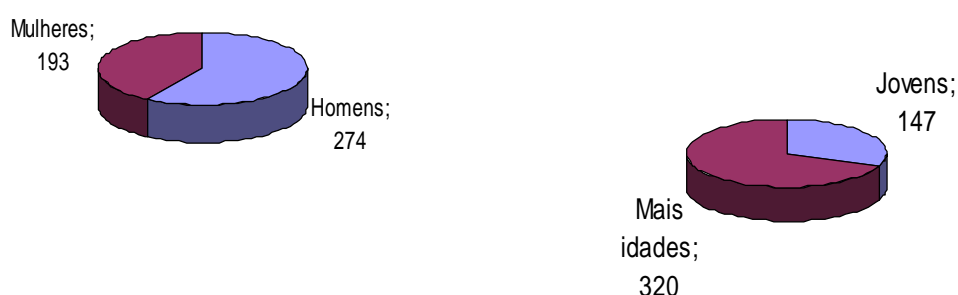
³⁸ Sobre a questão pedagógica e a ligação do conteúdo com a prática dos sujeitos e como se deu o processo formativo será tratado com mais especificidade e detalhe no final deste Cap. e no Cap. IV.

conhecimento, bem como a ligação com o conhecimento técnico discutido no projeto.

3.3. PÚBLICO QUE PARTICIPOU DO PROJETO SABERES DA TERRA

Na criação do Projeto tinha-se a intencionalidade de atingir, prioritariamente jovens camponeses. Isso é demonstrado pela oficialização do **PróJovem Campo: Saberes da terra (2008)** que coloca como aspecto fundamental a participação no projeto e ao acesso à bolsa, estar na faixa etária entre 18 a 29 anos (Considerado Jovem). Entretanto, a maior parcela dos educandos e educandas que participaram do Projeto Saberes da Terra tinham idade superior a considerada jovem.

Agricultores familiares (Jovens e Adultos) excluídos do processo formal de educação totalizando 467 educandos e educandas. (FIGURA 3):



Essa questão caracteriza o movimento demográfico que acontece no campo atualmente. Há um envelhecimento do campo, pois o êxodo atualmente, quando não acontece da família toda migrar para os centros urbanos, há com maior intensidade entre os jovens camponeses. Aliado a esse aspecto, atualmente a educação escolar tem atendido um maior número de jovens do campo na educação regular.

[...] as emigrações e imigrações periódicas que resultam na necessidade para o pequeno camponês, de ganhos acessórios. [...] No campo, só podem constituir um lar independente, uma família, adquirindo, seja por compra, seja por arrendamento, uma exploração agrícola autônoma [...] Mas também nas regiões em que o solo é muito subdividido, a constituição de um lar esbarra em numerosos obstáculos. O aumento da população

determina o alto preço da terra, e dificulta, mesmo para os filhos de camponeses, a aquisição de uma casa nova. (KAUTSKY, 1980, p. 235).

Assim, o Território Cantuquiriguaçu, apresenta realidades que refletem esse movimento de migração dos camponeses para a cidade e, também, o retorno de pessoas ao campo, pois pela atuação dos Movimentos Sociais Populares do Campo, através da luta pela terra repovoaram enormes trechos de terras que não eram ocupadas para a produção agrícola. No entanto, ainda é grande o número de jovens que deixam o campo para procurar trabalho nos centros urbanos. MALAGODI; MARQUES; MENEZES (2008, p. 138) destacam:

O jovem, por meio da participação na divisão familiar do trabalho e de sua inserção no processo decisório, cresce e se socializa integrado à dinâmica da Unidade Familiar. No entanto, esta inserção na lógica da produção e do consumo familiar, muitas vezes, situa-se numa relação de conflito com os seus próprios desejos, demandas e interesses.

O Projeto Saberes da Terra surgiu, para o Território com o intuito de superar algumas dificuldades enfrentadas pelos/as agricultores/as familiares em suas atividades de produção, abrindo assim espaços e possibilidades concretas da afirmação de novos referenciais capazes de dialogar com a prática desses agricultores/as na busca de um aprofundamento no conhecimento técnico-científico e de desenvolver melhores possibilidades para esses sujeitos darem respostas práticas às necessidades básicas para a sua existência.

Os especialistas em desenvolvimento rural têm adquirido, gradativamente, maior consciência da grande contribuição que os jovens rurais com um nível educacional um pouco mais altos do que das gerações anteriores, intercalando a educação formal e informal, podem contribuir para um desenvolvimento integrado. Quando se trata de educação formal, contudo a educação estar mais presente no campo, ainda existem poucos organismos especializados que possuam experiência de trabalho com jovens rurais/camponeses/as. MALAGODI; MARQUES; MENEZES (2008, p. 141) argumentam:

São extremamente escassos os projetos gerais de desenvolvimento rural que, em seus marcos teóricos, estratégias e atividades, levem em conta os jovens e suas potenciais contribuições ao desenvolvimento. Estes jovens padecem atualmente da mesma “invisibilidade” aos olhos dos planejadores e executores de projetos integrados de desenvolvimento rural, que até alguns anos afetava as mulheres rurais.

A juventude rural é uma etapa da vida muito particular e complexa que requer uma estratégia específica (DURSTON, 2002). É perceptível ao dialogar com os jovens camponeses que, a partir do apelo fortíssimo da mídia sobre o modo de vida urbano esses jovens demonstram ter necessidades particulares insatisfeitas, direitos específicos não plenamente exercidos e aportes potenciais não realizados, além, da negativa imagem desenvolvida no imaginário social acerca do campo das “identidades” criadas e desenvolvidas nesse meio.

3.4. RE-VISITANDO A FORMA E O CONTEÚDO DA ORGANIZAÇÃO/EXECUÇÃO/GESTÃO DO PROJETO SABERES DA TERRA NO TERRITÓRIO CANTUQUIRIGUAÇU.

O Projeto Saberes da Terra no Território Cantuquiriguaçu teve sua execução pautado em três pilares fundamentais concernentes aos aspectos de gestão³⁹. A parceria ocorreu entre o MEC, a **Associação de Municípios**⁴⁰ Cantuquiriguaçu (proponente) e as Prefeituras municipais que se envolveram no Projeto através das Secretarias de Educação.

Assim, o Projeto vai ser desenvolvido no diálogo constante entre esses três pilares fundamentais sobre questões pedagógicas, administrativas e financeiras. Profissionais da educação e de outras áreas, gestores e dirigentes políticos, líderes de Movimentos Sociais Populares Camponeses da região, organizaram uma frente de articulação para dar conta dos desafios de implementar esse processo educativo nos onze municípios e nas treze turmas.

Há que se destacar que, como as turmas aconteciam em diferentes municípios, a distância também se tornou um desafio para o grupo que coordenava o processo. Somado a isso, o Projeto contava ainda com educandos/as que residiam em lugares de difícil acesso, dependendo de transporte, espaço para as aulas, intercâmbios e práticas de campo, que passa a ser um desafio para os/as

³⁹ Esta questão será melhor trabalhada no capítulo seguinte, pois, neste primeiro momento optou-se em apresentar o Projeto Saberes da Terra de forma mais geral.

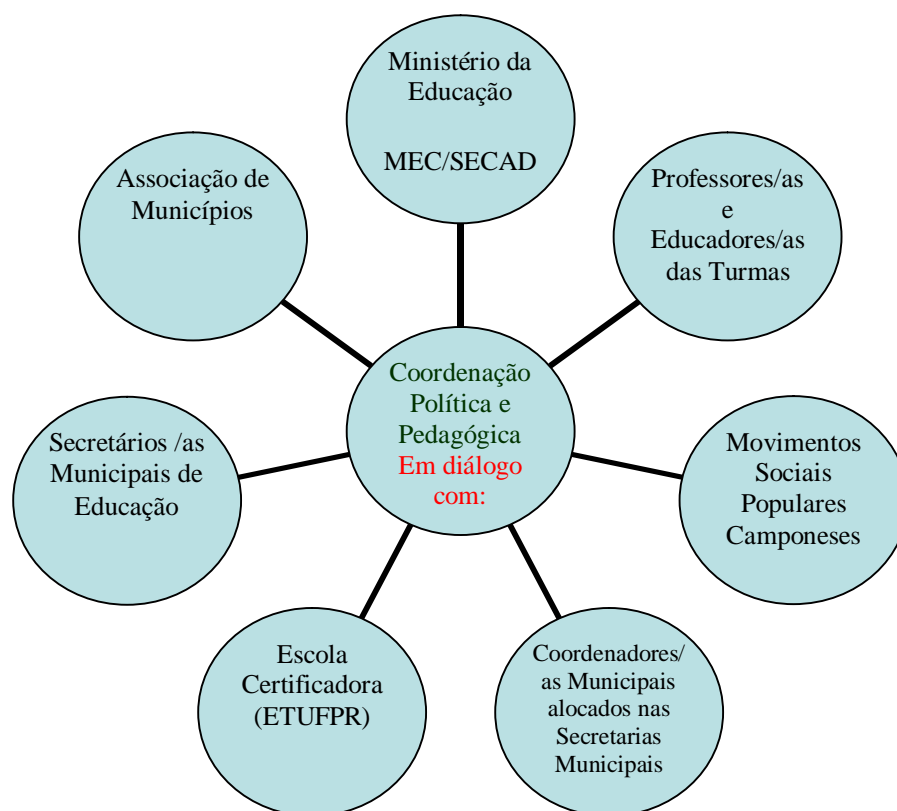
⁴⁰ O/a leitor/a pode estar se perguntando por que às vezes aparece Território Cantuquiriguaçu e às vezes Associação de Municípios Cantuquiriguaçu? A Associação de Municípios é composta pela união dos (prefeitos) municípios que compõem o território dos 20 municípios e é **reconhecida juridicamente**, enquanto que o Território é o espaço material e imaterial reconhecido e coordenado pelo CONDETEC que é um órgão de caráter consultivo, normativo e deliberativo da política de desenvolvimento territorial. A Associação é mantida pelas prefeituras que a compõem com sede em Laranjeiras do Sul.

próprios/as educandos/as e também para as secretarias municipais de educação, uma vez que, não se tinha recursos específicos para transporte escolar, por exemplo, tendo na maioria das turmas, educandos/as dos diferentes “cantos” dos municípios o que elevava ao extremo o custo por aluno para o transporte.

De modo geral, seguiu-se a proposta nacional, apresentada pela SECAD/MEC, **criando um jeito específico de gestão para o Projeto**, para que, a concepção desenvolvida pelos atores sociais que elaboraram a proposta no Território e a execução do processo, chegasse até os/as educandos/educandas de forma que garantisse a fidelidade dessa proposição. A organização tinha como objetivo implementar uma forma que articulasse o todo, garantindo avanços nas diferentes dimensões do projeto, tais como: pedagógicas, a avaliação, a gestão, a formação de docentes e a implementação de experiências educativas que fosse correspondente ao modo de produção e reprodução da existência material dos sujeitos educativos. Ao mesmo tempo se destacavam os desafios enfrentados na implementação de políticas públicas com essas características que eram levados às diferentes esferas administrativas, também em diferentes aspectos: financiamento, demandas, custo/benefício dessas políticas, indicadores para a aplicação de políticas públicas para o campo e seus sujeitos, etc.

A fim de materializar tais princípios, o Projeto Político Pedagógico, prevê espaços, tempos e práticas da organização do trabalho pedagógico que busca garantir o movimento educativo de partida do contexto da vida camponesa, ampliação e acesso aos conhecimentos e retorno ao contexto com uma compreensão mais aprofundada sobre o mesmo, fazendo conexões com a totalidade da realidade. Sendo assim, os princípios apontados se desdobram em práticas que trabalham com os Projetos de Vida, os conhecimentos escolares, a formação profissional e os vínculos como os movimentos sociais [...]. (SABERES DA TERRA, 2008, Caderno I, p. 78).

A figura a seguir exemplifica como ocorreu a organização desse processo articulado para que a proposta do projeto fosse de fato colocada em prática. Em âmbito regional os encaminhamentos foram acontecendo e cada anel da articulação em diálogo constante com a coordenação pedagógica e política foram construindo os “espaços” em cada coletivo que compunha o todo do projeto. (FIGURA 4):



O Projeto em sua execução foi construindo espaços de diálogos que representavam a própria forma em que ele foi elaborado. Na proposição do MEC, recomendava-se que se tivesse um coordenador regional, que pautasse as questões pedagógicas. Os sujeitos que construíram o processo de elaboração do Projeto, decidiram de formar um grupo que fizesse o acompanhamento e a gestão mais política (questões pedagógicas, financeiras e administrativas) que, num primeiro momento, teve a sugestão de ser chamada de “Comissão de Honra”, que, depois passou chamada de Equipe Política⁴¹. Esse grupo de sujeitos tinha como objetivo acompanhar, dialogar com a coordenação pedagógica e os demais atores que compõem o processo todo durante a execução do Projeto. Diferentes etapas e níveis de diálogos aconteceram, desde diálogo com educandos/as até diálogo com o Ministério de Educação, por motivos que diziam respeito às diferentes dimensões que faziam parte do processo de implementação do Projeto Saberes da Terra tendo em vista que era um Projeto em construção.

⁴¹ Integravam essa Equipe, representantes de diferentes “locais” do Projeto, tais como: Secretários Municipais de Educação, prefeito, lideranças dos Movimentos Sociais Populares, educadores/as de Ensino Superior, basicamente os sujeitos que fizeram a elaboração da primeira proposta e pautaram a aprovação pelo Ministério da Educação.

Foi construída uma dinâmica de trabalho que buscou efetivar a gestão orgânica participativa. Uma equipe política – composta por representantes de Movimentos Sociais, das Secretarias Municipais dos onze municípios que faziam parte do Programa – reunia-se uma vez por mês com a coordenação para pensar as ações e discutir os principais problemas enfrentados no cotidiano [...] Surgiam perguntas, dúvidas, às vezes encaminhamentos que nem sempre deram certo. Juntos foi se gestando e construindo um processo educativo [...]. (SABERES DA TERRA, 2008, p. 36).

Uma das características importantes que perpassa as ações que foram desenvolvidas nesse processo, inclusive perpassando o currículo integrado, foi a intensa participação dos/as educandos/as que se colocavam como sujeitos da organização do seu processo formativo. Diferentes formas de organização aconteceram no interior das turmas: Núcleos de Base (NB), Comissões (Pedagógicas, de Lazer, Animação, etc). Segundo a coordenadora regional do Projeto Saberes da Terra, Lisânia Giacometti,

Não são eles sozinhos que definem o formato do currículo, mas na gestão dos espaços, na formação e avaliação do processo refletem sobre a própria prática, constroem conhecimentos e contribuem nas transformações do Projeto Pedagógico do Programa. A reflexão acerca do processo de formação feita por todos os envolvidos, mas, principalmente pelos educando/as em suas turmas, se tornava um ponte de reflexão sobre a sua prática para além do espaço formativo nas aulas teóricas e práticas. **(Considerações feitas por ocasião da visita dos integrantes do MEC às turmas do Projeto, no Município de Porto Barreiro).**

Os relatos de diferentes atores⁴² envolvidos, dos relatórios e registros dos processos desenvolvidos, demonstram de fato essa organicidade do Projeto. É perceptível também, que esse tipo de gestão, além de demarcar a valorização do Projeto por parte dos atores envolvidos, também passava a ser condição indispensável, pois, não tinha uma proposição efetiva e pronta, a construção se deu pelo processo. O presente Projeto apresenta um duplo enfoque: o histórico e o sistemático. No primeiro tem-se a identidade desse processo ao passo que no segundo, demonstra-se o significado da noção de práxis, suas diferentes formas e sua relação com diferentes dimensões que circundam a totalidade do processo educativo dentro do Projeto Saberes da Terra.

⁴² Secretarias Municipais de Educação, Equipe Política do Projeto, coordenação pedagógica, corpo docente e discente, coordenação financeira, Movimentos Sociais e Sindicatos.

3.5. O PROCESSO DE ESCOLHA DOS DOCENTES (PROFESSORES/AS⁴³ E EDUCADORES/AS⁴⁴) E A FORMAÇÃO CONTINUADA

Os candidatos para trabalhar no Projeto Saberes da Terra, além de cumprir os pré-requisitos legais para a atuação docente, tiveram seus nomes endossados pelos Movimentos Sociais Populares Camponeses, Sindicatos dos Trabalhadores Rurais e dos Trabalhadores em Educação.

Além desses aspectos foi montada uma Comissão Regional de Avaliação (CRA) para avaliar os nomes indicados pelos atores sociais parceiros do Projeto.

A CRA, após avaliar os títulos do candidato, elencou alguns critérios para o processo seletivo. Teria prioridade para trabalhar no Projeto Saberes da Terra, além de cumprir os preceitos legais para o Magistério, o/a candidato/a que:

- a) Tivesse formação e conhecimento da proposta de Educação do Campo;
- b) Contemplasse, em sua história de vida, ligação com Movimentos Sociais e/ou Sindicatos, bem como, trabalho em cooperativas pautadas nos princípios de desenvolvimento econômico-social;
- c) Tivesse experiência com Educação de Jovens e Adultos;
- d) Disponibilidade em tempo integral para trabalhar, ou seja, que não tivesse vínculo empregatício.

Quando foi aberto o edital para a contratação de professores/as e educadores/as, este feito e publicado pela Associação de Municípios, houve uma grande procura, pois a falta de postos de trabalho é grande. Então sempre deixamos claro que o Projeto Saberes da Terra, não tinha como prioridade dar emprego, mas sim, ter pessoas que de fato acreditasse no Projeto e tivesse disponibilidade, ter compromisso e colocar em prática, de forma coerente, a proposta pedagógica do Projeto Saberes da Terra, e, que estivesse disposto a colocar a cabeça a pensar na integração da educação com o desenvolvimento da região. **(Entrevista com um dos integrantes da CRA)**

Parece que os critérios que tiveram mais predominância foram os que ligavam os sujeitos que iriam desempenhar o papel de docente com as questões da Educação do Campo. Assim, cabe perguntar se o ensino do conceito, ou seja, das ciências não se tornaram secundários, relativizados ou subalternizado aos saberes sociais e aos interesses dos Movimentos Sociais? Essa hipótese provocativa pode

⁴³ O Projeto Político Pedagógico do Projeto Saberes da Terra denominava de Professores os sujeitos que trabalhavam os conteúdos/conhecimentos das áreas de conhecimentos (licenciados).

⁴⁴ Sujeitos educadores que trabalhavam a parte técnica/qualificação profissional (Técnicos/Tecnólogos/Engenheiros).

ser também levada em consideração às questões inerentes aos procedimentos teórico-metodológicos?

Uma vez escolhidos os educadores/as, professores/as de cada turma aconteceu uma série de encontros de formação. Nesses encontros se discutiam questões acerca de perspectivas teóricas e também metodologias de trabalho que seriam implementadas nas aulas teóricas e práticas com as turmas. De posse de relatos e memórias desses primeiros passos, torna-se perceptível que havia uma preocupação da coordenação pedagógica, pois, se destacava como desafio que: “A Formação inicial dos/as educadores/as era insuficiente para que esta implemente a metodologia proposta pelo programa. O que torna prioritária a **formação continuada** do Saberes da Terra”(MEC, 2005). Assim, no Projeto Base é destacada a importância da formação continuada como parte integrante da garantia de um processo que corresponda aos objetivos gerais do Projeto.

A formação de professores/as, educadores/as e coordenadores/as deve garantir a avaliação permanente do processo pedagógico, a socialização das experiências vivenciadas pelas turmas e a elaboração do planejamento das atividades do curso. Objetiva a construção de um quadro de referência e a sistematização de concepções e práticas político-pedagógicas e metodológicas que orientem a continuidade do processo. Portanto, a formação de formadores precisa estar centrada no desenvolvimento metodológico do currículo integrado na EJA. (MEC/Projeto Base Saberes da Terra, 2005, p.37).

No decorrer do desenvolvimento do Projeto Saberes da Terra, houve várias trocas de professores/as e educadores/as, pois, todos sabiam que o contrato deles era por tempo determinado. Então, quando apareceu uma outra oportunidade, para alguns deles e algumas delas, estes acabaram migrando para outros trabalhos, a maioria para a área de educação. Isto aconteceu inclusive, com o **próprio coordenador pedagógico regional**, que, segundo as informações “passaram três no decorrer do processo”.

A resposta de um dos educadores demonstra essa mudança durante o processo. Ao ser questionado se tinha acontecido uma etapa preparatória (formação) para os educadores/as, professores/as que tinham sido selecionados, antes do início das aulas, o educador destaca:

Para a equipe que começou desde o início das atividades houve uma etapa preparatória antes de iniciar as atividades, mas, eu comecei já fazia 5 (cinco) meses que havia começado, só a partir daí que comecei a participar do processo de formação que era a cada 30 (trinta) dias. Os trabalhos

eram em grupos, debates pesquisas, práticas aplicadas, organização pessoal e no coletivo. (**Educador do Projeto Saberes da Terra**).

GIACOMETTI (2008, p. 37) uma das coordenadoras pedagógicas do Projeto, destaca:

Foram dois anos e meio de caminhada, porém o tempo por si só não garantiu avanço. No processo houve educadores que ingressaram com o Projeto em andamento, outros que, diante das dificuldades, desanimaram e outros ainda que, mesmo com planejamento elaborado, por ora o abandonaram e partiram para atividades desassociadas, fragmentadas, para as facilidades sugeridas pela maioria dos livros didáticos. [...] Contudo, uma ferramenta que tem permitido reafirmar os princípios, reavivando o processo, envolvendo os que chegam e reanimando os que se distanciam: a **formação continuada**. Esta se caracteriza como um espaço-tempo sistemático de educação, que tem permitido voltar um olhar investigativo, problematizador sobre o que-fazer pedagógico. (SABERES DA TERRA. Caderno I).

Dentre os inúmeros desafios vividos no decorrer do Projeto, seus sujeitos fazem um processo enraizado no contexto concreto de formação coletiva dos/as educadores/as, com a potencialidade de fazer “pulsar” o “método da práxis”, materializando o processo fundamentado na reflexão, registro e sistematização da prática, à luz de bases e contribuições teóricas. Diferente de um estudo de atualização, que oferece novos conhecimentos que já são construídos e que rapidamente podem ser superados, o método da práxis mantém o sujeito sempre em busca e ação, já que trabalha com uma realidade nova e um fazer que se apresenta como diferente da sua formação inicial, como visto nos diálogos com o grupo de professores/as e educadores/as do Projeto.

Esse aspecto, observado nas etapas de formação – discutir uma perspectiva teórica, planejar a ação educativa a partir dela ligada com o contexto, planejar em conjunto com os demais educadores e, além disso, pensar os conhecimentos teórico-técnico, articulados - parece ser um elemento novo, no que diz respeito à educação do Ensino fundamental na região. Nesse caso, a prática do/a professor/a, é uma fonte permanente de geração de conhecimentos, pois a sua ação é deliberada e intencional, mesmo com os grandes obstáculos que a educação do povo trabalhador apresenta.

Os/as professores/as, educadores/as, a partir da vivência fazem da sistematização necessária uma experiência de debruçar-se sobre o vivido, tomando consciência de si e dos sujeitos que compõem as turmas, na compreensão que a tarefa do/a professor/a, do educador/a é, acima de tudo gerar processos educativos capaz de

forjar cotidianamente uma sociedade mais humanizada feita de diferentes sujeitos e diferentes categorias de trabalhadores/as e, que precisam se educar. Nas palavras de uma egressa, percebe-se o reconhecimento da importância do momento de formação coletiva dos/as educadores/as:

Trabalhávamos em grupo para desenvolver as atividades pedagógicas e técnicas que eram passadas pelos professores. Eles ajudavam nós a compreender como aplicar o conteúdo lá na prática, pois eles já tinham vivenciado esse processo nos momentos de formação continuada. **(Egressa do Projeto Saberes da Terra).**

Entretanto, junto à decisão de registrar esta trajetória, por este pesquisador, rondava a incerteza de tornar, palavra, letra, páginas, um caminho construído por muitas mãos e que expunha uma caminhada que foi se fortalecendo no próprio processo.

Outro aspecto, que aparece no decorrer do processo no Projeto Saberes da Terra do Território Cantuquiriguaçu, foi a necessidade de fazer um processo de formação dos coordenadores municipais. Lembremo-nos que, esse elo de ligação, não estava na proposta original, mas que na construção do Projeto, foi uma das formas que a equipe que coordenou, encontrou para se ter a ligação da coordenação regional com as turmas no interior do município. Assim, não bastava fazer a formação apenas com os/as professores/as, educadores/as, pois se os coordenadores municipais não tivessem “afinados” poderia ser um obstáculo para a implementação da proposta alinhada no Projeto.

Essa meta, portanto, não foi atingida a contento e, assim, dificuldades na compreensão dos fundamentos basilares do Projeto, o que se tornou uma dificuldade para que fosse efetivado com mais profundidade na prática pedagógica a integração curricular.

Como o Projeto estava estruturado, do ponto de vista curricular pelas áreas de conhecimento dialogando com os eixos temáticos e os Projetos de Vida dos educandos/as – que serão melhores discutidos na sequência e no capítulo seguinte – o processo coletivo de **formação de todo o corpo docente**⁴⁵ do projeto era ponto

⁴⁵ Neste capítulo, essa questão da formação continuada e coletiva será desenvolvida mesclando uma literatura mais de relato do processo juntamente com algumas reflexões teóricas acerca do tema. No capítulo seguinte que tratará mais especificamente da integração curricular, além do olhar mais para os egressos/as do curso, serão também consideradas as contribuições desse processo de formação para a implementação dessa integração curricular.

estratégico, pois, seria um passo importante para a superação da cultura disciplinar fortemente arraigada na organização da educação brasileira, o estudo nos encontros de formação deveria estar ligado com a avaliação do processo anterior, por exemplo, o Eixo Temático trabalhado. Nesse retorno à etapa de formação, ao juntar-se os professores/as das áreas de conhecimentos e os educadores/as da parte técnica de todas as turmas, esse espaço-tempo-pedagógico passa a ser um momento de re-significar as vivências tecidas, os processos educativos e de trocar experiências e formular novas concepções e metodologias a partir dos processos vividos com suas turmas. A esse respeito, GADOTTI (2000, p. 54) faz um importante anúncio ao reafirmar o papel do currículo: “A lógica disciplinar seriada, de escola tradicional é inadequada para construir as respostas que a civilização atual precisa, tanto no campo pessoal (dos sujeitos), como no campo comunitário e planetário”.

Há uma relevância da formação continuada desde a concreticidade das práticas educativas, que envolve os limites e as possibilidades de dentro desse processo dialético entre reflexão-prática-sistematização o/a educador/a se torne também sujeito educado no processo. Se Gramsci tinha em mente um novo tipo de intelectual, numa diferente relação com as massas, e na possibilidade de construir uma nova hegemonia, isto deve ser levado em conta e que o papel desse novo intelectual consiste em mesclar-se ativamente com a vida prática como construtor, organizador, onde unidade entre teoria e prática, pensamento e ação, sujeito e objeto não deve ser somente uma premissa orientadora, mas o centro da ação educativa e política.

Os encontros eram a cada trinta dias com todos os professores e educadores dos municípios envolvidos, e a cada sessenta dias com um grupo menor que se chamava de micro região; que eram em média três e quatro municípios mais próximos.

Os encontros se realizavam por municípios, onde se desenvolviam atividades relacionadas às que se trabalhava nas turmas; buscava a integridade dos professores e educadores com conteúdos que resgatavam a importância do coletivo, do conjunto, do espaço e do meio; conteúdos que exigiam criatividade e organização do grupo, família e comunidade.
(Educador do Projeto Saberes da Terra).

Do ponto de vista dos Movimentos Sociais Populares Camponeses a educação, por eles sonhada é considerada uma alavanca de transformação social. Esse aspecto é forte, inclusive em significado, pois a maioria dos sujeitos, militantes ou não, que vivem no/do campo, são sujeitos que não tiveram acesso à educação

em sua maioria. Nas palavras de Gramsci, “uma das importantes trincheiras de luta na qual o educador torna-se intelectual orgânico em potencial.”

Dentro desse prisma o caráter do processo de educar não se confunde com ativismo, trata-se antes de tudo, de um método de investigação – no próprio processo de formação dos/as educadores/as – e conhecimento. Essa necessidade de dar respostas às questões que aparecem no processo educativo da turma é fator determinante do coletivo pensar o planejamento juntos e desta experiência e vivência acontecida nos encontros de formação dos professores/as e educadores/as pode servir como aprendizado para a resolução das questões oriundas e processos, que imediatamente trazem marcas fortes de falta de sentido, mas que passam a ser mediamente carregados de sentido no e do processo de formação dos educandos e educandas.

GRAMSCI (1979, p. 130) defende:

A escola criadora não significa escola de ‘inventores e descobridores’; ela indica uma fase e um método de investigação e de conhecimento e não um programa predeterminado que obrigue à inovação e à originalidade a todo custo.

FRIGOTTO (2006, p. 199) ao comentar o juízo de Gramsci, acima emitido destaca:

Dentro desta postura metodológica, o *como ensinar* está organicamente ligado ao *que ensinar*. Neste sentido, o senso comum, as visões folclóricas, o empírico imediato, a realidade complexa e diferenciada serão o ponto a partir do qual se estrutura uma visão crítica da realidade.

Os tempos e os espaços da formação continuada do Projeto Saberes da Terra foram construídos levando em consideração: metodologia própria pensada nas formações nacionais para os coordenadores pedagógicos, representantes de Movimentos Sociais e representantes das escolas certificadoras – no caso deste projeto a ETUFPR - princípios da Educação do Campo, Educação Popular. O objetivo das formações, além da reflexão teórica era para possibilitar que os educadores/as, professores/as vivenciassem todo o processo pedagógico para trabalhar com os educandos e educandas, tanto no conteúdo teórico, como nas experiências laboratórios.

3.6. TEMPOS E ESPAÇOS PEDAGÓGICOS

A forma organizacional do Projeto teve diferentes momentos e espaços que contemplasse dentro do funcionamento a sua viabilidade. Por isso, estruturou-se uma organicidade que pudesse articular os objetivos da proposta pedagógica com o mundo do trabalho, bem como, com as diferentes dimensões da vida dos sujeitos que participaram.

Com base no Projeto Político Pedagógico, nessa dimensão mais localizada do processo educativo no Projeto Saberes da Terra foram organizados vários tempos e espaços pedagógicos. Em vista de propiciar uma formação multidimensional, a tentativa de articular conhecimento teórico e conhecimento técnico com as áreas de conhecimento, os diferentes tempos e espaços pedagógicos ficaram assim organizados:

3.6.1. Encontros de estudo – Os encontros de estudo foram com a turma toda para as atividades em “sala de aula”, organizadas com dois educadores/as, articulando os conhecimentos dos eixos temáticos (profissional) e os conhecimentos do ensino fundamental (áreas).

3.6.2. Oficinas – “Este tempo foi reservado para resolver algumas das expectativas mais imediatas no que se refere aos conhecimentos do trabalho vindos do tempo sazonal: sementes, organização específica da produção, manejo da produção [...] As experiências mostraram que esta forma de apresentar e aprofundar os conteúdos tem fortalecido os vínculos do curso e seus aprendizados com o trabalho dos educandos, melhorando as condições de aprendizagem. Um outro aspecto educativo é que os/as próprios/as educandos/as podem ensinar aos colegas aquilo que já aprenderam ou que já sabem desde suas tradições, saberes e práticas de trabalho e de cultura”. (Caderno I – Saberes da Terra).

3.6.3. Laboratórios – Tempo dedicado para resolver questões e problemas específicos do Eixo ou da Área de Conhecimento. Com o intuito de dar conta dos objetivos de cada etapa dedicando atenção às dificuldades mais específicas também dos educandos e educandas.

3.6.4. Seminários – Os seminários tinham como objetivo o aprofundamento de estudo de algum tema relacionado ao Tempo-Escola ou Tempo-Comunidade, envolvendo as famílias das suas comunidades de origem. Eram promovidos pela própria turma, entre as diferentes turmas ou promovidos pela articulação ampliada

do projeto, bem como promovidos também pelas entidades locais. Esse processo visava melhorar o ensino-aprendizagem e desenvolver práticas comunitárias.

3.6.5. Práticas em equipe – Espaço para o desenvolvimento de atividades de pesquisa, experimentos, práticas em uma Unidade de Produção e Vida Familiar ou em uma comunidade. Devidamente planejadas as atividades eram desenvolvidas por um grupo de educandos e educandas que tinham como elo de ligação: proximidade de moradia, afinidade temática/produtiva. Sempre acompanhadas e avaliadas pelo educador/a e pelo/a professor/a da/s turma/s. O objetivo central dessa atividade: “aplicação dos conhecimentos acumulados e de projetos de pesquisa, para observação, experimentação, validação e/ou refutação de hipóteses e/ou teorias estudadas”.

3.6.6. Intercâmbios para estudo – “Os intercâmbios foram uma forte ferramenta para consolidar estudos e aprendizados em referências já melhor desenvolvidas, iniciativas coletivas, relacionadas com a proposta curricular, os eixos temáticos e os interesses da turma. Esta atividade foi fundamental para que os educandos e educandas pudessem confrontar seus Projetos de Vida com iniciativas concretas e, através delas, ampliar os conhecimentos e introduzir elementos novos ao processo de estudo e de concretização das mudanças planejadas. Os intercâmbios devem atender os interesses coletivos da turma, prioritariamente”. (Caderno I – Saberes da Terra).

3.6.7. Trocas de experiências - Entre os educandos e educandas da própria turma ou entre turmas na área profissional, conhecimento técnico ou mesmo com relação ao estudo das áreas.

3.6.8. Pesquisas e experiências individuais – No tempo comunidade, a partir das demandas e necessidades do trabalho na Unidade de Produção e Vida Familiar. Sempre deve levar em consideração os estudos já realizados os educandos e educandas desenvolvem experiências e pesquisas. Estas podem e devem servir de subsídios para as discussões conceituais ao retorno nos outros espaços e tempos pedagógicos. O registro dessa atividade é importante, tanto para que o próprio educando e a educanda pudessem acompanhar a experiência, bem como para socializar com a turma e desenvolver a aprendizagem da escrita com seus vários elementos, como síntese, descrição, caracterização, etc.

3.6.9. Grupos de estudo – as turmas foram divididas por proximidade de residência e Unidade de Produção e Vida Familiar. Se reuniam pelo menos uma vez

durante o tempo pedagógico de desenvolvimento de um eixo temático. O objetivo é articular o conhecimento das áreas de conhecimento com os eixos temáticos à luz da atividade prática desenvolvida na produção familiar. Esse espaço ajudou a criar hábitos de cooperação, troca de conhecimentos, estudo, socialização, amizade, ajuda, solidariedade. Os saberes sociais partilhados e produzidos em conjunto, conotavam uma superação do individualismo e pontuava alguns eixos de ação em conjunto. A superação da timidez e da dificuldade de comunicação e participação acontecem para muitos sujeitos que historicamente foram excluídos e diminuídos a partir de preconceitos e discriminação.

3.6.10. Estudos dirigidos – Juntamente com as atividades do Tempo-Comunidade o estudo dirigido também foi um tempo pedagógico. Temas e conteúdos eram orientados a estudar e que tivesse ligação com as tarefas das áreas de conhecimento ou dos eixos temáticos. Pesquisas exploratórias, leituras, diagnósticos, levantamento de informações, registros.

3.6.11. Preparação de Seminários/Oficinas – Este tempo tem como objetivo envolver os educandos e educandas na perspectiva de apreender conteúdo, método e metodologia. Esse espaço pedagógico contribui para que os sujeitos camponeses apreendessem o processo para organizar momentos de formação e acompanhamento as outras pessoas da comunidade.

Essa síntese já é resultado de um diálogo prévio do autor pesquisador com alguns educandos e educandas, trabalhadores e trabalhadoras familiares que participaram do Projeto. De posse do Projeto Político Pedagógico e desse rápido diálogo foi perceptível que a metodologia encaminhada sempre partiu de onde os sujeitos camponeses compreendiam a vida, intercalando trabalho e educação. Experimentando, trocando saberes teórico-científicos e sociais, analisando a realidade na junção do conhecimento teórico e técnico o processo teve o eixo central que é o trabalho, haja visto que, todos os sujeitos educandos e educandas já estão no mundo do trabalho e na perspectiva de sempre dar respostas à sua existência.

A concepção de participação e direção política se torna perceptível a partir das discussões sobre os rumos que a gestão pública deve tomar. As solicitações destes sujeitos demonstram um amadurecimento e um projeto a ser defendido.

A continuação da sistematização da pesquisa de campo no próximo capítulo, a partir da materialidade da execução do processo educativo, demonstrará aspectos novos e importantes, para possibilitar a identificação das possibilidades e limites de

processo gestado em conjunto e sob uma perspectiva teórica-metodológica que contempla a articulação entre as várias dimensões que compõem a vida do Ser Humano e a relação da educação com o mundo do trabalho desses sujeitos camponeses.

3.7. CARGA HORÁRIA/GRADE CURRICULAR

“O Programa de EJA para Agricultores (as) Familiares caracteriza-se por levar em conta as especificidades do campo, e as condições dos jovens e adultos agricultores/as familiares” (MEC/Projeto Base, 2005, p. 16).

A proposta fundamental oriunda do Ministério da Educação, após observada, ganha complementos nos diferentes aspectos em sua execução, com base nas especificidades, necessidades e potencialidades da região. Muitas intervenções foram feitas tendo em vista que o Projeto Geral Base vinha de posse de muitos limites, desde aspectos pedagógicos, de gestão, recursos financeiros, até questões formais que em muitas vezes passam a ser dificuldades para os educandos e educandas. Questões a esse respeito, foram levantadas e procurado implementar processos pedagógicos que pudessem respeitar, tempos de aprendizagem desses jovens e adultos, incluindo, nessa pauta de debate o processo de avaliação, com a escola certificadora.

O Art. 3º da Declaração de Hamburgo realizada em 1997, na qual foram firmados compromissos pautados na concepção de educação de jovens e adultos na perspectiva da educação continuada ao longo da vida afirma que a educação de adultos engloba todo o processo de aprendizagem formal ou informal, onde pessoas consideradas “adultas” pela sociedade desenvolvem suas habilidades, enriquecem seu conhecimento e aperfeiçoam suas qualificações técnicas e profissionais, direcionando-as para a satisfação de suas necessidades e as de sua sociedade. A educação de adultos inclui a educação formal, a educação não-formal e o espectro da aprendizagem informal e incidental disponível numa sociedade multicultural, onde os estudos baseados na teoria e na prática devem ser reconhecidos (MEC/Projeto Base, 2005, p. 18).

A formação integrada pretendida visa atender à expectativa de uma formação inicial e continuada que aponte para itinerários formativos multidimensionais. Nela, a atualização dos conhecimentos necessários ao mundo do trabalho no campo sempre em mudança e à necessária leitura de mundo e de suas

leis objetivas, deve necessariamente reconhecer, por um lado, o saber acumulado pelos (as) agricultores (as) familiares em sua cultura e sua trajetória e, por outro, a dimensão tecnológica e organizacional cada vez mais presente no campo.

Tabela 6
GRADE CURRICULAR

ATIVIDADE	Atividade por Eixo				Horas por atividades	Horas por eixo	Total do Curso
	Eixo 1	Eixo 2	Eixo 3	Eixo 4			
Tempo Presencial							
Encontros de estudo e oficinas (30 – junto com as oficinas)	10	09	08	10	33,7 h	320h	1280 h
Laboratórios (08)	02	02	02	02	08 h	16 h	64 h
Seminários (08)	02	02	02	02	08 h	16 h	64 h
Projetos (1 por educando) e práticas em equipe (a definir)*	A definir	A definir	A definir	A definir	A definir	90 h	360 h
Intercâmbios de estudo	02	02	02	02	20 h	20h	80h
Troca de experiências	03	03	03	03	06 h	18 h	72 h

Tempo Comunidade							
Pesquisas e experiências individuais na propriedade*	A definir	A definir	A definir	A definir	A definir	145 h	580 h
Grupos de Estudo**	05	05	05	05	04 h	40h	160 h
Estudos dirigidos	05	05	05	05	04 h	120 h	480 h
Preparação de Seminários/oficinas	A definir	A definir	A definir	A definir	A definir	15 h	40 h
Total por eixo						480	
Total do Curso							3200 h

Nesta perspectiva a organização curricular está fundamentada no eixo curricular articulador Agricultura Familiar e Sustentabilidade que dialogará com os eixos temáticos: Agricultura familiar: etnia, cultura e identidade; Desenvolvimento

sustentável e solidário com enfoque territorial; Sistemas de produção e processos de trabalho no campo; Economia solidária e Cidadania, organização social e políticas públicas. Os eixos temáticos agregam conhecimentos da formação profissional e das áreas de estudos para a elevação de escolaridade.

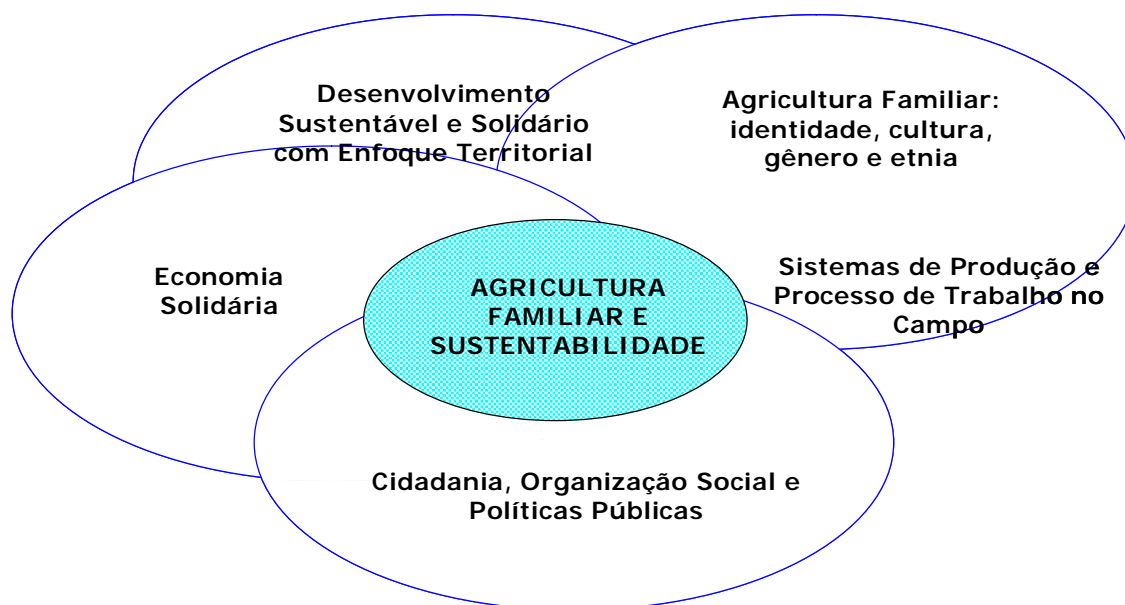
3.8. DESTAQUES E ÊNFASES DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO PROJETO SABERES DA TERRA

Com base no contexto regional que tinha, do ponto de vista estratégico, avançado na construção de espaços de diálogos e interferências políticas possibilitou iniciativas de políticas públicas a partir das necessidades e desafios característicos da região.

A construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) do Projeto Saberes da Terra foi de forma coletiva. Na implementação do mesmo, houve o protagonismo dos sujeitos que de certa maneira viveram um processo de luta nos Movimentos Sociais da região. Destaca-se aqui, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), Sindicato dos Trabalhadores Rurais e integrantes da gestão pública municipal de algumas prefeituras que desenvolvem uma gestão participativa e popular.

Seguindo as recomendações do Ministério da Educação (MEC) através da SECAD enquanto proposta foi criada algumas estratégias para o processo de gestão e das mediações pedagógicas onde houve, uma certa autonomia, pelo reconhecimento da experiência conhecida da equipe de coordenação político-pedagógica que desenvolveu estratégias de organização para dar conta da implantação do projeto. É importante destacar que a realidade material dos sujeitos que estariam estudando é carregada de desafios, como por exemplo, residência de difícil acesso, dependendo de transporte, espaços para o processo educativo sem as devidas condições, e, na maioria dos casos baixa escolaridade e idade avançada.

Os conteúdos organizam-se a partir de eixos temáticos, interdependentes e interligados em redes, tendo como eixo central o trabalho e produção na **Agricultura Familiar e Sustentabilidade**. (FIGURA 5):



Os conteúdos desses eixos foram selecionados levando em consideração as especificidades da região, incluindo a sua vocação produtiva-econômica. Esses conteúdos foram sistematizados nos cadernos (07 volumes e 11 cadernos) organizados e publicados pela equipe política e equipe pedagógica paralelo ao acontecimento do processo.

Em diálogo com esses eixos temáticos estão as **Áreas de Conhecimentos**: Ciências Naturais (Química, Física e Biologia); Ciências Humanas (Sociologia, Filosofia, Políticas, Geografia e História); Linguagens, Códigos e suas tecnologias (Língua Portuguesa, Artes e Língua Estrangeira) e Matemática. Optou-se em observar as orientações nacionais, desenvolvendo prioritariamente os objetivos da EJA. De acordo com a sistematização da efetivação do Projeto Político Pedagógico e do papel de cada um dos atores envolvidos, GHEDINI (2008, p. 53) destaca:

Tabela 7

Nível 1

MEC	CANTU	Assessoria	Equipe política	Coordenação geral	Escola Técnica Federal (ETUFPR)
Coordenação	Gestão dos Recursos financeiros e humanos	Apoiar e formar os educadores e professores	a) Garantir a articulação regional e a linha do programa b) Coordenar o processo político	a) Coordenar o processo pedagógico b) Interlocução com todos os níveis	Certificar e contribuir com a formação dos educadores



Nível 2			
Prefeituras	Movimentos Sociais	Educadores/Professores	
a) Garantir a parceria b) Proporcionar condições de funcionamento	a) Garantir a reflexão da Educação do Campo b) Fortalecer uma pedagogia dos Movimentos	a) Ministrar as aulas como espaço de construção de conhecimento entre o saber sistemático e o saber local b) Práticas possíveis a partir do trabalho dos camponeses e da cultura c) Problematizar e construir projetos de vida com os educandos e educandas	
↓			
Nível 3			
Comunidade	Organização nos locais de aula	Turma	Unidade de produção e vida familiar dos educandos e educandas
a) Proporcionar espaço para acolher novos conhecimentos. b) Encaminhar, fortalecer e propiciar o processo educativo.	a) Proporcionar espaço e articulação local garantindo o funcionamento da turma. b) Auxiliar no processo educativo local.	a) Apropriar-se dos conhecimentos através do estudo, da participação e da disciplina. b) Repassar para a comunidade e para a família os conhecimentos desenvolvidos na Unidade Produtiva Vida Familiar desde o Projeto de Vida.	a) Espaço de estudo e problematização dos conteúdos ligados ao trabalho a) Local que deve viabilizar os aprendizados do educando e da educanda.

Os três níveis aqui destacados demonstram um pouco do processo que envolve o projeto desde a sua concepção até a sua execução propriamente dita. A pedagogia da alternância foi adotada também por ser considerada adequada a realidade dos sujeitos educandos e educandas. Foi um elemento estratégico para esse contexto. O processo educativo teve sua organização em tempo-escola e tempo-comunidade, caracterização dos Movimentos Sociais Camponeses, trazendo uma concepção diferenciada com atividades que visam manter os educandos e as educandas vinculados ao trabalho e fazer deste o primado da reflexão teórica, além de possibilitar uma ligação com a luta e os espaços comunitários e de organização regional nos Movimentos e entidades. GHEDINI (2008, p. 55, In SABERES DA TERRA, Caderno I) destaca:

Esta diferença está numa relação que vai além da dimensão de produção e das tecnologias das Unidades de Produção e Vida Familiar (UPVFs) dos educandos e das educandas, normalmente espaço único de interlocução

da Pedagogia da Alternância. Neste caso, a UPVF é compreendida como o lugar de onde se inicia a articulação com os diferentes espaços e com a proposta de desenvolvimento que considera as dimensões da vida, da organização social, do trabalho, da história local e dos projetos futuros, importantes tanto quanto a dimensão da produção.

Os cursos que envolvem sujeitos oriundos dos Movimentos Sociais do Campo sempre trazem na forma de organização o acordo coletivo onde toda a turma, juntamente com os educadores e educadoras, dirigentes das organizações analisam, discutem e assumem a proposta do curso com o objetivo de construí-lo coletivamente. Esse processo demonstra que este percurso tem que ser carregado de sentido, tanto do ponto de vista teórico quanto político e cultural.

3.9. EIXOS TEMÁTICOS

Tendo o entendimento de que a intencionalidade do Projeto era contextualizar o processo educativo, toma-se a postura de destacar as linhas gerais dos conteúdos discutidos a partir dos **Eixos Temáticos**, tanto no conhecimento teórico como no conhecimento técnico:

Eixo Temático 1 – Agricultura Familiar, identidade, etnia, cultura e processos de trabalho no campo

- Identidade da turma: aspectos históricos, étnicos, culturais, sociais, econômicos.
- A escola formal e a agricultura familiar.
- Caracterização da Agricultura Familiar do Território de Cantuquiriguaçu.
- “Modelos” de unidades de produção.
- Conceitos de Agricultura Familiar.
- Relações sociais.
- Paisagem e território.
- Concepção e sistemas de produção.
- Trabalho e seus instrumentos.
- Cadeias produtivas e processo de trabalho no campo.
- História da formação do campesinato e da agricultura familiar no Brasil.
- Sistema básico de gestão da propriedade (unidade familiar de produção).
- Energias renováveis e não-renováveis; matrizes energéticas.
- Mercados agrícolas e agregação de valores.
- Agroindústria.

Eixo Temático 2 – Cidadania (emancipação), organização social e políticas públicas.

- Cidadania ou emancipação?
- Impactos da modernização da agricultura na realidade local.
- “Balanço” da agricultura moderna.

- Identificação das políticas públicas.
- Políticas públicas locais/municipais.
- Instrumentos de participação e intervenção nas políticas públicas.
- O que é um ator social?
- A AF como um ator social fundamental para o desenvolvimento territorial, sustentável e solidário.
- Formas de organização da Agricultura Familiar.
- A história da organização social no campo.
- O papel do Estado e as ações (políticas) de governo com relação a organização do campo.
- Estado, instituições e espaços públicos.

Eixo Temático 3 – Desenvolvimento sustentável e solidário com enfoque territorial

- Concepções de desenvolvimento, sustentabilidade e território.
- Desenvolvimento sustentável.
- A alternativa agroecológica.
- Ecossistemas e equilíbrio ambiental.
- Comparações entre a revolução verde e a agroecologia.
- Solos – origem e formação.
- A vida da terra – macro e micro organismos.
- Manejo agroecológico e sustentabilidade.
- Formas de certificação de produtos da Agricultura Familiar (artesanais, coloniais, agroecológicos, etc...).
- Recursos naturais renováveis e não-renováveis.

Eixo Temático 4 – Socioeconômica solidária, cooperação e gestão de organizações.

- Cooperação, solidariedade e estratégias de desenvolvimento.
- Social economia solidária (com intercâmbios...).
- Análise do cooperativismo agrícola tradicional.
- Gestão de organizações de cooperação e economia solidária.
- Perspectivas da Agricultura Familiar: da sustentabilidade e da socioeconômica solidária no território Cantuquiriguaçu.
- O “mapa” da socioeconômica solidária no Brasil.

3.10. PROCESSO DE AVALIAÇÃO

Nos próximos capítulos serão retomados, senão todos, a maioria destes itens, uma vez que o objetivo neste capítulo é fazer o caro leitor/a a conhecer um pouco o que foi o Projeto Saberes da Terra Cantuquiriguaçu, priorizando mais o relato, invés de uma discussão teórica mais profunda, mas, que já se planta algumas possibilidades de diálogo, e, ao aprofundarmos a integração curricular estes itens necessariamente aparecerão.

De acordo com os relatos dos diferentes atores envolvidos, o processo avaliativo foi tema de debate constante durante o processo, devido a concepções que não conciliavam acerca do tema, entre os sujeitos que estavam envolvidos no Projeto e a escola certificadora em suas obrigações formais.

Por isso, dentre os vários aspectos do Projeto Político Pedagógico, a avaliação teve uma atenção especial tendo em vista que o Projeto traz uma série de especificidades. Assim, parece que o processo tenha avançado para além do aspecto de classificar e/ou desclassificar através de notas. Buscou-se “colocar no centro deste processo os sujeitos e sua história, ou seja, considerar as pessoas envolvidas, seus avanços e dificuldades no processo de ensino-aprendizagem” (SABERES DA TERRA, Caderno I, 2008, p. 63).

Assim, é perceptível que a avaliação dos sujeitos contemplou a intencionalidade prescrita no Projeto Base do Ministério de Educação:

A avaliação não privilegia a mera polarização entre o “aprovado” e o “reprovado”, mas sim a real possibilidade de mover os alunos na busca das novas aprendizagens. Muito embora exista a preocupação com a escolaridade, o processo de ensino-aprendizagem traz no seu bojo a concepção que não separa a avaliação da aprendizagem. São partes constitutivas de um mesmo processo. A avaliação nesse sentido ocorre como parte do processo de construção do conhecimento. (MEC/Projeto Base, 2005, p. 35).

A busca de fazer uma educação integrada e não fragmentada, traz a tona, a necessária revisão das formas de avaliação, que não deve considerar o “sujeito avaliado” também fragmentado. O conhecimento deve ser concebido como resultado da práxis humana, e, portanto, o processo avaliativo deve considerar a multidimensionalidade humana, até pelo fato, de que se tratar de educação no campo, a história demonstra, que, os meios e concepções na maioria das vezes, são estranhas a esses sujeitos que se envolvem nos processos educativos. A relação ensino-aprendizagem deve gestar a construção do saber numa prática consciente e orientada.

3.11. ENFOQUES BÁSICOS NECESSÁRIOS DE UMA (IN) CONCLUSÃO NECESSÁRIA. DA ANÁLISE DA TERRITORIALIDADE MATERIAL NO PRIMEIRO CAPÍTULO AO ADENTRAMENTO NO TERRITÓRIO IMATERIAL (CAMPO TEÓRICO/HISTÓRICO/BASES E ESPAÇOS LEGAIS) DA EDUCAÇÃO DO CAMPO.

Depois de ter dialogado com o geral e a particularidade, faz-se necessário fazer alguns ajustes de compreensão acerca dessa discussão feita até agora, o porquê desse percurso dos juízos emitidos até então. Destaca-se a intencionalidade destes escritos e obviamente porque esse “passeio” de uma análise geral para a questão mais específica do Projeto Saberes da Terra teorizada até então.

Ao fazer a análise da materialidade e do movimento no campo hoje dentro do sistema capitalista e ao mesmo tempo voltar a intencionalidade deste estudo, analisando limites e possibilidades de uma experiência de Educação do Campo, torna-se perceptível que o que importa ao analisar o movimento do capital não “é ver como o capital administra estruturas existentes, mas como as cria e as destrói.” (SCHUMPETER).

Partimos neste capítulo do pressuposto de que a concepção de educação aqui analisada não é uma “invenção da mente humana”, mas um produto histórico determinado, decorrente da evolução do sistema capitalista e das relações sociais por ele desenvolvidas. Portanto, resultado e materialidade de contradições.

“Há na sociedade brasileira, um tecido estrutural profundamente opaco nas relações de poder e de propriedade que se move em conjunturas muito específicas, mas que, no seu núcleo duro, de marca excludente, de subalternidade e de violência, se mantém recalcitrante. Um olhar atento sobre a estrutura de classe e o desenvolvimento histórico do capitalismo no Brasil nos revelará um exemplo emblemático de sociedade que mantém uma estrutura de desigualdade brutal mediante os processos políticos que Gramsci denominou de revolução passiva e de transformismo. Trata-se de mudanças (rearranjo das frações e dos interesses da classe dominante) nos âmbitos político, econômico, social, cultural e educacional, cujo resultado é a manutenção das estruturas de poder e privilégio”. (CIAVATTA; FRIGOTTO; RAMOS, (2005, p. 07-08 - Apresentação)).

O essencial é apanhar as contradições, porque, nas contradições é possível buscar as positivities do Projeto analisado, porque os limites e negatividades, já estão dados e definidas, em grande parte, pela própria estruturação do capital no campo, discutidas no capítulo primeiro.

Situar, historicamente as condições concretas infra e superestruturais dentro do processo de desenvolvimento do capital, identifica as características gerais desse Projeto analisado, experiência prática e, ajuda-nos a compreender esse território imaterial e seus avanços da Educação do Campo, melhor trabalhado no capítulo segundo.

Fundamentalmente, este balanço, rápido, interessa-nos mostrar que a discussão acerca da Educação do Campo, ou não, e de Projetos como o Saberes da Terra e seus desdobramentos em termos de políticas educacionais, não são uma produção de uma vontade individual (autoritária), mas, materialidade, resultado das próprias contradições, avanços e crises do capitalismo em sua fase contemporânea.

Embora, o interesse primordial deste trabalho se inscreva numa particularidade de análise de uma implantação de política pública, de um Projeto, de uma integração entre conhecimentos, o propósito pedagógico deste trabalho, e mesmo como a oportunidade de revisitar um embasamento teórico (feito de forma extensa no primeiro capítulo), vamos, ainda sem muita pretensão de ser original na análise, discutir algumas categorias de análises e desenvolver a especificidade do objeto de estudo.

CAPITULO IV

A EDUCAÇÃO INTEGRADA: A FORÇA MATERIAL À TEORIA A PARTIR DA REALIDADE

4.1. ASPECTOS GERAIS

A política pública de educação integrada carrega em si enormes contradições. Basta lembrar a discussão acerca das contradições na materialidade social feita, com maior intensidade no capítulo primeiro. No entanto, guardadas as especificidades históricas, materiais e culturais de diferentes locais e setores, torna-se uma necessidade socioeconômica educacional.

No decorrer da história houve mudanças na forma de conceber a educação, até pelo fato de que, as concepções são históricas. Não se consegue entender teorias pedagógicas, concepções de educação sem entender a história da educação e a sua materialidade.

A revogação do Decreto 2.208/97 e a entrada em vigência do Decreto 5.154/2004 que tinha como justificativa a re-integração entre ensino técnico e ensino médio, por se tratar de uma medida do poder executivo nacional passou a ter um caráter transitório. No entanto, a integração curricular passa a acontecer mediante programas focais e contingentes, como por exemplo: o PROEJA e o PROJOVEM, entre outros. CIAVATTA; FRIGOTTO; RAMOS (2005, p. 03) destacam:

Não obstante essas declarações favoráveis à integração, a política de educação profissional processa-se mediante programas focais e contingentes, a exemplo dos seguintes: Escola de Fábrica, Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) e do Inclusão de Jovens (PROJOVEM). São essas contradições que nos propomos analisar a seguir, explicitando e problematizando o percurso controvertido das políticas de educação profissional no Governo Lula (janeiro de 2003 a julho de 2005). Esta análise se apóia em dois pressupostos: a) que a mudança da materialidade estrutural da sociedade brasileira, em que o campo educacional é apenas uma particularidade, move-se de forma lenta, como expressão da natureza das relações de poder das classes sociais; b) que a luta por mudanças mais profundas, como consequência, efetiva-se numa travessia marcada por intensos conflitos e no terreno da contradição.

Os textos que compõem este capítulo expressam o esforço de apreender as contradições (históricas) da relação entre o ensino das ciências e nesta

especificidade a relação entre conhecimento teórico e o conhecimento técnico no Projeto Saberes da Terra. A partir disso, expressar os avanços e os limites na tentativa de articulação dos conhecimentos através dessa política de educação. A construção de políticas de educação que articule/integre educação e trabalho, faz-se necessário e, a implementação dessa forma educacional para sujeitos camponeses, trabalhadores/as, é extremamente desafiadora, devido os empecilhos históricos nas dimensões concretas e nas dimensões das discussões teóricas e culturais acerca dos povos que habitam o campo. Discutir e propor processos de qualificação para os/as trabalhadores/as camponeses/as, se tornou importante para o sistema capitalista? A compreensão dos fundamentos do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura é pressuposto indispensável que vem de encontro aos interesses do capital ou dos sujeitos trabalhadores/as?

CARVALHO (2005, p. 19) destaca:

É oportuno lembrar a observação de Archetti (1974) sobre a obra de Chayanov. “Esta escola discute, então, a necessidade de construir uma teoria que parta do suposto de que a economia camponesa não é tipicamente capitalista, portanto, não se pode determinar objetivamente os custos de produção pela ausência da categoria ‘salários’. Desta maneira, o retorno que obtém o camponês após o final do ano econômico não pode ser conceituado como formando parte de algo que os empresários capitalistas chamam ‘lucro’. O camponês, ao utilizar a força de trabalho de sua família como a dele mesmo, percebe esse ‘excedente’ como uma retribuição ao seu próprio trabalho e não como um ‘lucro’. Esta retribuição aparece corporificada no consumo familiar de bens e serviços.”

Assim, os/as camponeses/as não se encontram estáticos/as como se esforçam a justificar os clichês literários, mas, em permanente estado dinâmico, movendo-se continuamente entre dois pólos em busca de uma resolução para o dilema fundamental que é a sua reprodução enquanto unidade de produção e também enquanto reprodução da sua existência com o seu próprio trabalho.

À luz das idéias de Chayanov, podemos dizer que o camponês tem um eterno problema em sua vida, que é contrabalançar as exigências oriundas de fora, ou seja, as exigências externas em relação às necessidades que ele encontra, nas respostas por ele dado no atendimento das necessidades suas e de seus familiares. A esse problema, podemos dizer que se encontram duas saídas opostas dependendo da materialidade onde está inserida, que é lutar pelo aumento de sua produção ou reduzir o consumo. WOLF (1972), *apud* CARVALHO (2005, p.19):

Se o camponês escolhe a primeira estratégia, deverá elevar o rendimento do trabalho às suas próprias custas, tendo em vista levantar a produção e o aumento da produtividade com que entrará no mercado [...] A estratégia que se apresenta como alternativa é a de solucionar o problema básico através da redução do consumo [...] pode limitar suas compra no mercado ao essencial e, em vez disso, pode confiar tanto quanto possível na capacidade de seu grupo doméstico de produzir tanto os alimentos como os objetos necessários, sem precisar sair dos limites da sua terra [...]

No entanto, ambas as alternativas apresentam dificuldades de garantir o contínuo da reprodução da unidade de produção para os seus descendentes. Uma família que tenha 3 (três) filhos/as, por exemplo, deveria ter condições materiais para ampliar também essas unidades de produção em três vezes mais para garantir o trabalho familiar nas gerações futuras. O movimento na questão agrária atual, não demonstra isso, muito pelo contrário, a tendência é a concentração de terras pelo latifúndio e, portanto, a transformação dos/as jovens em trabalhadores/as assalariados/as. Em outras palavras a produção interna dessas unidades não é suficiente para – em muitos casos – que essa família amplie em tamanho a propriedade e em avanço tecnológico para produzir com menos custos e mais economia de tempo.

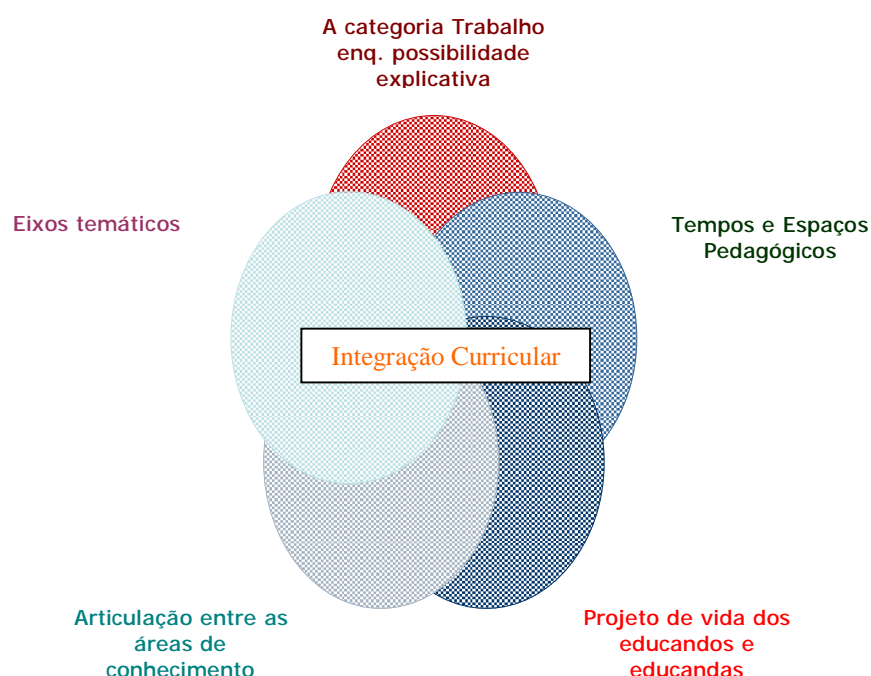
Este conjunto de princípios teóricos e a vida material desses/as trabalhadores/as abrem o debate acerca da forma de modernização e da democracia restrita e passa a provocar a necessidade de um projeto de desenvolvimento e de educação que contemple a superação do distanciamento da educação com a vida material do sujeito e da intensa presença da divisão no ensino científico e ensino profissional.

Essa volta em algumas considerações gerais, já trabalhadas em determinados aspectos nos capítulos anteriores, busca fazer o diálogo com a pesquisa de campo feita pelo autor.

4.2. INTEGRAÇÃO CURRICULAR E OS TEMPOS E ESPAÇOS PEDAGÓGICOS

Com a intencionalidade de compreender como se deu a articulação entre o conhecimento teórico e o conhecimento técnico a partir do trabalho dos educandos e educandas e o desenvolvimento de seus Projetos de Vida destaca-se neste item, como foi concebida esta possibilidade. A integração curricular pensada a partir

dessas dimensões que compõem o fazer pedagógico e os processos formativos e educativos dentro do Projeto Saberes da Terra. O esquema a seguir expressa essa formalização. (FIGURA 6):



A relação entre as dimensões acima destacadas é a tentativa de possibilitar uma educação multidimensional. É a relação com o mundo e com o conjunto de significados que ajudam na compreensão desse mundo. A centralidade do trabalho como fator fundamental deve possibilitar uma relação do sujeito com o cotidiano e as diferentes possibilidades de leitura de mundo. SILVA (2008, p. 97) destaca:

[...] a relação dos homens com o mundo está marcada pela exterioridade de um e de outro, uma vez que mundo e sujeito não se confundem. Nessa relação estão implicadas as atividades do sujeito sobre o mundo, isto é, as atividades que o homem exerce com vistas a apropriar-se do mundo e que resulta na transformação de um e de outro. A relação com o saber é demarcada, portanto, também pela constituição do mundo como um espaço de atividades.

A relação com o saber se dá nas diferentes dimensões. A organização do tempo e o tempo como uma dimensão explicativa, pois, este, demonstra que o sujeito está inscrito dentro de um processo e de uma rede de relações num determinado momento histórico.

4.3. A RELAÇÃO ENTRE CONHECIMENTOS NO PROJETO SABERES DA TERRA E A EDUCAÇÃO DESSES TRABALHADORES EGRESSOS: DO ACESSO DESIGUAL AO CONHECIMENTO À POSSÍVEL “RACIONALIZAÇÃO” DA REPRODUÇÃO MATERIAL DA EXISTÊNCIA.

A formação integrada sugere a superação da separação entre o processo de formação educacional e o aprendizado que acontece através da ação nos processos de produção. O trabalho como princípio educativo e como possibilidade explicativa, traria a possibilidade dessa superação entre o trabalho manual e o trabalho intelectual. (Figura 4).

No caso dos/as trabalhadores/as camponeses/as egressos/as do Projeto Saberes da Terra, tem uma limitação que é o não acesso à educação formal em sua idade considerada adequada. Assim, o distanciamento entre os princípios teóricos e o significado conceitual e técnico do que fazem, tomam grande distanciamento. Outro aspecto limitante – discutido bastante no Capítulo I – é a própria base produtiva que esse/a trabalhador/a passa a compreender, que se coloca hoje como uma base produtiva, ainda com pouco acesso e bases de conhecimentos técnico-científicos. No entanto, dadas essas negatividades e linhas limítrofes acerca desse processo, há o entendimento de que a articulação entre a teoria e a prática deve ser melhorada a partir desse processo de formação na práxis desses/as trabalhadores/as.

Assim, defende CIAVATTA, (2005, p. 85) ao tratar sobre a educação integrada:

A idéia de formação integrada sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de execução e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na gênese científico-tecnológica e na sua preparação histórico-social. Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura de mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação, que neste sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos.

O conhecimento e a formação integrada buscam responder às necessidades do mundo do trabalho e de suas mudanças. Assim, permeados pela presença da ciência e da tecnologia, a formação dos/as trabalhadores/as se diferem da formação da classe dirigente, pois os primeiros, sempre terão o acesso e a instrução baseado

no trabalho produtivo. Não há outro interesse em educar de outra forma esses sujeitos. Esse aspecto reforça uma educação interessada para resolver e responder a aspectos específicos e, principalmente, aos interesses subordinados às leis do modelo produtivo. Inserido nesse contexto, o Projeto Saberes da Terra em sua proposta base (2005, p.16), destaca:

O campo constitui-se num universo socialmente integrado ao conjunto da sociedade brasileira e ao contexto atual das relações internacionais. Não está se supondo, portanto, a existência de um universo isolado, autônomo em relação ao conjunto da sociedade e que tenha uma lógica exclusiva de funcionamento e reprodução. Porém, o campo mantém particularidades históricas, sociais, culturais e ecológicas, que o diferencia.

A comunidade camponesa aos poucos foi sendo transformada. E, as transformações produzidas nas comunidades camponesas/rurais pelo processo de urbanização, são marcadas pela proposição e/ou imposição de certos traços de cultura material e imaterial. Desse modo, impõem-se no cotidiano do homem que vive no campo, um novo ritmo de trabalho, alguns bens manufaturados, novas relações sociais e ecológicas, individualização do processo produtivo e do trabalho, e racionalização do orçamento.

No ponto de vista do processo formativo, determinados tipos de conhecimentos são considerados deslocados e/ou sem importância porque não acumulam/representam o processo de implantação da racionalidade desenvolvimentista. Essa questão traz à tona um processo que tem como fundamento as contradições sociais, conflituosa e ainda sem a possibilidade de captar a totalidade do fenômeno focalizado.

Na articulação entre conhecimentos observados a partir do diálogo feito com os educandos e as educandas – egressos/as – professores/as, educadores/as foi perceptível que houve grandes dificuldades de superação do dualismo, pois, verifica-se a presença forte nesse Projeto de uma combinação entre a implementação de um assistencialismo pedagógico e aprendizagem operacional *versus* a proposta de aprofundamento dos fundamentos da técnica e das tecnologias, juntamente com o avanço intelectual desses sujeitos.

Por mais que se tenha utilizado uma metodologia que contempla a Educação de Jovens e Adultos, o limite é histórico e também material. No entanto, a metodologia de estudo tinha como fundamento a construção de

saberes/concepções, que se lançando a partir dos conhecimentos, de um acervo bibliográfico e de um laboratório que é o tempo comunidade, tinha como objetivo o desenvolvimento das habilidades intelectuais (elevação da escolaridade) articulada com a elevação da compreensão das técnicas necessárias à execução e o manejo das diferentes ocupações do Arco Ocupacional Produção Rural Familiar e Sócio-ambientais, vista como a intervenção deliberada e intencional desses sujeitos na comunidade e na sociedade.

Esse conjunto de procedimentos didático-pedagógicos – percurso formativo – instituiu uma base conceitual e metodológica estruturante do Projeto Saberes da Terra que se caracteriza como uma proposta que: ao ser vivenciada, seja mediada pelas idéias, concepções teóricas discutidas, valores sociais, experiências vividas, anseios e pelas competências dos sujeitos educativos envolvidos, marcaram a sua dinamização.

Assim, esse processo cria uma identidade e uma metodologia de operacionalização para dar respostas às necessidades reais desses sujeitos, bem como criar condições para a compreensão, interpretação e explicação das contradições inerentes ao mundo do trabalho, das ambiguidades, dos conflitos – ideológicos e materiais – e das possibilidades que envolvem a **Agricultura Familiar e Sustentabilidade**, como **Eixo Articulador** das problemáticas refletidas através dos Eixos Temáticos e das Áreas de Conhecimentos. O aprofundamento das questões se dá através de um procedimento metodológico, que abarca o trabalho, a tecnologia e a cultura e que num primeiro momento, destaca-se pelas dimensões teórico-práticas do percurso formativo:

4.3.1. Aspectos processuais didático-pedagógicos para a compreensão dos Eixos Temáticos como uma dimensão do Eixo Articulador

O **primeiro aspecto** é que dentro de uma proposta pedagógica contextualizada, integrada, os/as professores/as, os/as educadores/as e os/as educandos/educandas, identificassem os problemas que cada Eixo Temático – como uma dimensão do Eixo Articulador – apresentava para os sujeitos educativos – segmentos: docente e discente – à comunidade, ao território, à região, ao país por meio dos conhecimentos que já possuíam sobre o assunto. Neste aspecto eram considerados as fontes de tais concepções, conhecimentos que a mídia, os

Movimentos Sociais, as instituições, as autoridades políticas e científicas. O que as ciências difundem sobre esses problemas. Com isso, tinha-se como objetivo a construção de um saber mais amplo, consistente, crítico e útil sobre os problemas, teórico-práticos e as possíveis soluções e intervenções deles. A multiescalaridade das análises traria uma compreensão mais sistêmica das contradições entre/intra a totalidade e a particularidade.

O **segundo aspecto**, do ponto de vista pedagógico tinha-se como objetivo construir uma síntese mais geral a partir das sínteses e provocações – acerca dos problemas que envolvem o Eixo Articulador com o Eixo Temático nesse momento discutido – elaboradas individualmente e/ou coletivamente em cada aspecto e passo do estudo do Eixo Temático.

Essa síntese de estudo constitui o **processo analítico** a partir da investigação de campo e bibliográficas, bem como na relação entre o que se sabe e o que a materialidade o provoca, a saber.

Os aspectos pedagógicos eram um pouco na teoria e muito na prática. Eu acho que se aprende mais praticando. Os alunos e alunas, na mesma hora em que eram alunos e alunas, também eram professores. Isso acontecia na troca de experiências, nas visitas nas propriedades dos alunos e outras propriedades também onde aconteceram algumas aulas práticas. Foi muito legal porque acontecia no coletivo. As contribuições de uns para com os outros ajudou muito nas disciplinas, nas teorias, mais especificamente. Vou exemplificar com simplicidade: era pego um certo tipo de receita de um produto, por exemplo: [...]. Ali se usava quantidade, tipo de produto, gordura animal e outros ingredientes e calculava-se o custo de cada produto e no final com uma receita se fazia outros produtos. (**Egresso do Projeto Saberes da Terra**).

Este aspecto e o processo possibilitaram o aprofundamento dos conhecimentos das ciências humanas, sociais, da natureza e agrícolas, que na concepção e na proposta eram chamados de **conteúdos educativos** que eram documentados por meio dos **conteúdos instrumentais** – linguagens verbais, matemáticas, artísticas, ao mesmo tempo que, se pensava a elaboração dos projetos de **intervenção social/material**, considerados **conteúdos operativos**. Estes últimos serviam para socializar o apreendido, oferecendo conhecimentos e sugestões de ações que contemplassem a materialidade do processo educativo através da compreensão da materialidade, reflexão da relação do sujeito com essa materialidade e a possibilidade de intervenção, ancorando valores culturais, artísticos, humanísticos, políticos, econômicos e sociais.

O **terceiro aspecto** contempla de forma sintética, cada passo do estudo do Eixo Temático, expressadas através das diferentes linguagens – instrumentais e artísticas, bem como a aplicação desses conhecimentos de forma intencional no mundo do trabalho, que ao retornar passa ser objeto de reflexão, servirá de “matéria-prima” para a construção da síntese geral/final de cada eixo estudado, bem como dos projetos de intervenção na produção e reprodução da vida material dos sujeitos educativos. Isto passa ser o **novo conhecimento** produzido individualmente e/ou coletivamente sobre a problemática do/representada pelo **Eixo Temático e suas interfaces**.

O resultado desse processo expressa o conhecimento produzido no processo investigativo, vivido didaticamente pelos sujeitos educativos. (ver: Figura 8).

4.3.2. Aspectos de intervenção no mundo do trabalho a partir da reflexão teórica

O processo desenvolvido, interligando os conteúdos educativos com os conteúdos instrumentais e com os conteúdos operativos, necessariamente desencadeia em um processo de intervenção no mundo do trabalho desses sujeitos. Ao ser questionado sobre os procedimentos metodológicos que eles utilizavam para articular a teoria (áreas de conhecimento) com o conhecimento técnico e o mundo do trabalho desses educandos e educandas, o educador responde:

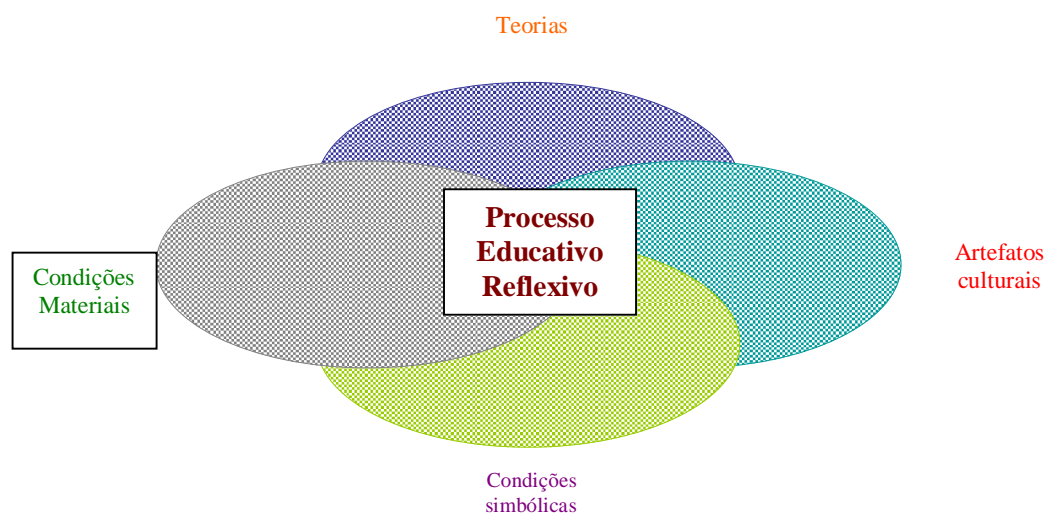
Através de visitas aos educandos, dados de diagnóstico de sua propriedade, registros da região, procuramos aproximarmos o possível dos potenciais de cada um, para não ficar vago ou longe da realidade dos educandos. Os trabalhos teóricos eram relacionados aos meios de produção, projeto de vida, enfim que se tornam afetivos em suas relações de vida e que atendessem os conteúdos do eixo temático. (**Educador do Projeto Saberes da Terra**).

De igual forma a emissão do juízo de uma egressa demonstra a intervenção da reflexão a partir dos estudos, daquilo que se propõe o projeto, como é o caso da sustentabilidade, como eixo articulador:

Sim! Fazíamos aulas práticas para aplicar o conteúdo e também fizemos muitas proteções de fontes de água para proteger a vertente, discutindo, inclusive a mata ciliar dos rios nas propriedades. Fizemos atividades para limpar a beira do rio onde se coleta a água para o consumo. Muitos trabalhos foram feitos pensando na importância e necessidade de proteger a água para o futuro. (**Egressa do Projeto Saberes da Terra**).

O conhecimento produzido passa a construir uma nova **cultura** entre esses/as trabalhadores/as, dando-lhes condições de compreender a relação/(dê)s)integração existente, no estágio de desenvolvimento da sociedade atual, entre o mundo do **trabalho**, a **ciência** e a **cultura**. Mas, sobretudo fortalece um processo educativo que integre esses três pilares básicos para a compreensão do meio e a formação integral dos/as trabalhadores/as. O processo de investigação, vivência e o conhecimento produzido a partir disso, coloca esses sujeitos em uma situação de reflexão constante e sistemática de suas ações. Nesse sentido, entende-se essa nova cultura entre esses sujeitos, como a inter-relação entre as condições materiais, associativas e simbólicas da existência humana – normalmente não refletida entre os camponeses/agricultores/as familiares –; a orientação axiológica do pensar, do sentir e do fazer humano e seus produtos (artefatos culturais/sentidos), bem como compreender o lugar e as possibilidades de intervenção da condição humana de ser trabalhador/a camponês/a.

O processo reflexivo a partir das aulas parte da vida material dos sujeitos e de igual forma possibilita um retorno à reflexão de sua vida material mais crítica, com justificativas e posturas reflexivas acerca da ética, da estética, da legalidade e do discurso de autoridade da ciência (condições simbólicas). (FIGURA 7):



O processo educativo no Projeto Saberes da Terra procurou fortalecer ligação entre as questões curriculares e o contexto material dos sujeitos educativos envolvidos. A desintegração da materialidade dificulta em certa medida a integração curricular. Neste sentido, verifica-se na implementação do processo de educação

pelo Projeto um esforço que no “currículo escolar” deve estar incorporado o *movimento da realidade* e processá-lo como conteúdos formativos. Não se deve organizar o espaço apenas como um mero lugar de transmissão de conhecimento, mas deve lhe dar sentido como um verdadeiro lugar de formação humana.

Esse aspecto é bem traduzido na resposta do educador ao questionamento seguinte: ***Como vocês articulavam os conhecimentos teórico-científicos produzidos historicamente a partir das áreas de conhecimentos, os conhecimentos dos educandos e a sua realidade?***

Todos os educandos trazem consigo um conhecimento, uma experiência, um comportamento social, e que não pode ser desvalorizado e sim a possibilidade de adequar conhecimentos, propostas, trabalhos em grupos, leituras e debates coletivos, pesquisas, meios de criatividade que não desvirtue e nem crie falsas expectativas que venham a romper um processo de produção ou de vida em seu meio. Fazíamos muitas visitas externas onde tinha projetos em andamento, intercâmbio. Onde muitas vezes recebia críticas referente ao projeto, mas, Paulo Freire não nos deixa esquecer que “o sonho de um mundo melhor nasce das entranhas de seu contrário”. Isto significa ter esperança, investir no que fazer, construir um novo projeto de sociedade em que a mudança da “cara” da escola, é condição fundamental.

Da análise aqui realizada, a idéia fundamental é que a teoria é base conceitual – para os sujeitos educativos – melhorada pela materialidade através das diferentes dimensões que abarcaram esse processo. Não devemos esquecer que a maioria dos sujeitos camponeses que participaram desse processo não tinham **condições simbólicas** para uma leitura mais aprofundada do movimento do real, de suas especificidades e interferências em suas vidas. Assim, mesmo inserido nos marcos do capital, o conhecimento construído nessa vivência tem a ligação estreita com as relações sociais de produção que englobam o cotidiano dessas pessoas. Como destaca LIMOEIRO, *apud*, Frigotto (2006, p. 135):

A produção do conhecimento responde sempre a necessidade. O conhecimento que vai sendo produzido na filosofia, na ciência, na arte (na economia, na educação) não é alheio à vida dos homens, não é neutro frente aos problemas concretos que os homens vivem, num tempo e lugar determinados, numa sociedade específica. [...] Este conhecimento (enquanto responde a necessidades concretas) sempre presta um serviço. Cabe perguntar: serve a quê? Serve a quem?

Mesmo havendo mudanças no posicionamento prático e na concepção acerca da leitura de mundo por parte dos entrevistados/as, continua ainda a importante pergunta destacada por Limoeiro na citação anterior.

Houve mudança! Nós discutimos bastante sobre a questão da sustentabilidade. Antes era normal a gente lutar por um pavilhão de festa na comunidade, hoje lutamos por isso, mas, pensamos também em colocar na pauta dos políticos a proteção da água e do meio ambiente. Em outras palavras, aumentou a solicitação de políticas que pensam mais no futuro. Até discutimos sobre a possibilidade dos pequenos proprietários que protegem os rios recebam por isso, porque, quem possui terreno que tenha rios, tem que deixar obrigatoriamente a mata-ciliar para proteger e, às vezes, se torna parte significativa da área de produção. Nós pagamos impostos igual a todo mundo e, além disso, temos que proteger as águas e averbar a reserva legal, no mínimo 20 % da área. E as pessoas que vivem na cidade fazem o que para proteger o meio ambiente? **(Egressa do Projeto Saberes da Terra).**

Tem muita gente que para proteger fontes pensando em ganhar dinheiro, plantam pinus e eucaliptos. Nós aprendemos no Saberes da Terra que esse tipo de vegetação/madeira acaba até secando a água, pois eles não são nativos e gastam muita água para crescerem rápido. E sabemos que, às vezes, têm técnicos e engenheiros formados nas faculdades que ensinam isso. Nesse caso o conhecimento está a serviço de quem? **(Egresso do Projeto Saberes da Terra).**

As discussões acerca da Educação do Campo sempre destacam esses questionamentos. As opções pedagógicas demonstram a materialização da concepção de sociedade. Dentro da postura metodológica o como ensinar deve estar organicamente ligado ao que ensinar. A contextualização do conteúdo perpassa pelo reconhecimento do movimento da realidade pela instituição educacional e de sua função social perante os sujeitos que o compõem.

Muda-se o objetivo de nosso trabalho. Fazíamos de um jeito e depois aprendemos que será melhor para nós. Muitos debates foram feitos acerca da ilusão que o mundo urbano apresenta para nós. Apesar de trabalharmos bastante e não conseguirmos melhorar muito a condição financeira, nós fazemos ainda nosso horário de trabalho e hoje temos acesso a muitas coisas que os da cidade têm. Hoje no campo, temos sossego, a violência não é tão intensa, por exemplo. **(Egressa do Projeto Saberes da Terra).**

Nós escrevemos a nossa história de vida, então houve a reconstrução da história da região e geral, a partir da reconstrução da nossa história de vida. A partir de nossa história os professores sempre ligavam com os fatos da história que a gente aprende na escola e nos livros. Estudamos também sobre a cultura, considerando as diferentes formas de vida. Aqui em Nova Laranjeiras temos a Aldeia Indígena, e eles têm uma forma de cultura para se viver que é diferente da nossa. **(Egressa do Projeto Saberes da Terra).**

A metodologia proposta no Projeto Saberes da Terra e mediante a qual se desenvolveu o trabalho escolar, tinha como ponto de partida a inseparabilidade da reflexão teórica da atividade prática, mesmo sendo uma realidade específica, de sujeitos que encontraram diversas dificuldades no decorrer de sua história. Frente à realidade desses jovens e adultos da classe trabalhadora restringida, por sua condição de classe, no acesso aos bens culturais, educacionais, econômicos e com grandes barreiras de dispor de instrumentos que lhe permitam explicitar seu saber e sua ciência, o alcance da leitura de mundo de cada sujeito serviu como ponto de partida para o processo. Mas, onde – no processo educativo e em seu trabalho – se pôde aplicar as teorias, os conteúdos das diferentes ciências desenvolvidos historicamente (Química, Física, Biologia, Matemática, etc.)?

Fazendo as contas da viabilidade de produção e dos gastos. Fizemos cálculos utilizando até as contas de luz. (...) Na física que também é paralela à matemática. A química e a biologia nós aplicava para entender essa questão do manejo e também da adubação orgânica. Talvez nós não tenhamos avançado nas fórmulas e expressões, mas, também não ficamos só nas fórmulas desenhadas/escritas na lousa, ou seja, lá onde for. **(Egresso do Projeto Saberes da Terra).**

Posso aplicar a matemática e as demais. Exemplo: 1 Vaca pesa 400 Kg, ela precisa comer 10% do peso dela, ou seja, 40 Kg de pasto e mais 60 litros de água para produzir 10 litros de leite, que dá um quilo de queijo, que pode ser extraído em torno de 8 litros de soro para transformar em ração para os porcos que poderá alimentar tranquilamente 8 cabeças diariamente. Assim diminuo o gasto com ração e produzo a banha para eu temperar meus alimentos ao invés de comprar azeite.

Ao planejar a utilização de uma área de terra para produzir e nos períodos de manejo aplico todos esses conhecimentos, pois preciso entender do manejo de cobertura de solo, adubação verde e recuperação do solo com diferentes formas de coberturas verdes.

Além disso, entendemos também o funcionamento do ecossistema e da cadeia alimentar. O manejo ecológico faz com que a gente entenda a lógica de funcionamento da natureza e, assim sendo, sabemos como melhorar as potencialidades da produção e controlar as “pragas” sem agredir a natureza. Além de aproveitar esses conhecimentos todos para: Medição de áreas em m², Zoneamento técnico para a produção, Produção e classificação de sementes crioulas e Vida útil das vacas. **(Egresso do Projeto Saberes da Terra).**

Um conjunto de questões põe-se à nossa frente: os mecanismos educativos do capital *versus* os processos, onde no seu interior, os/as trabalhadores/as camponeses/as buscam apreciar/resgatar o saber que lhes pertence, agora dentro do processo pedagógico escolar e, dentro das possibilidades, construir uma formação e a educação que convém à sua classe. Essa busca em historicizar os

conteúdos, regar com o sentido da vida e de seus afazeres, fazem do processo educativo um espaço de organização política que vê no conhecimento a possibilidade de dar respostas às questões que “incomodam” a vida pessoal, comunitária, bem como re-fundamentam o sentido do seu trabalho e de sua vida social.

Nesse aspecto, o ato de busca do conhecimento, mesmo que seja para dar respostas às necessidades existenciais, se fundamenta nas questões de como o ser humano ultrapassa as barreiras de sua classe e do ambiente social e natural, para agir e interferir na sua condição de existência e de deliberar em vista do seu futuro.

CIAVATTA *in* CIAVATTA; FRIGOTTO; RAMOS (Orgs.), (2005, p. 92), ao discutir o Trabalho, Ciência e Cultura como núcleo básico do currículo integrado destaca:

Para pensar sobre o trabalho e sua relação com a educação, valemo-nos, também do conceito de mundo do trabalho (Hobsbawm, 1987), que inclui tanto as atividades materiais, produtivas, como os processos de criação cultural que se geram em torno da reprodução da vida. Evoca-se com isso o universo complexo que, às custas de enorme simplificação, reduzimos a uma das suas formas históricas aparentes, tais como a profissão, o produto do trabalho, as atividades laborais, fora da complexidade das relações sociais que estão na base dessas ações. Apenas enfocando o trabalho na sua particularidade histórica, nas mediações específicas que lhe dão forma e sentido no tempo e no espaço, podemos apreendê-lo ou apreender o mundo do trabalho na sua historicidade, seja como atividade criadora, que anima e enobrece o homem, ou como atividade histórica que pode ser aviltante, penosa ou que aliena o ser humano de si mesmo, dos outros e dos produtos de seu trabalho na forma de mercadoria. (Marx, 1980, p. 79 ss.). É a partir desta distinção básica que entendemos o trabalho como princípio educativo.

Historicamente este sentido transcendente da educação como capacidade de refletir, conhecer e intervir e, principalmente de ressignificar a realidade, tem sido negado na educação brasileira e principalmente no campo. Mesmo que haja uma possibilidade de integração, isso se torna dificuldade para o processo, pois, a base material já é uma barreira. Como afirma KUENZER (2006, p. 04) ao se referir às categorias de exclusão includente, destacando que muitos projetos de educação profissional incluem, mas, dada à sua desqualificação, são excludentes:

Concordando com Oliveira⁴⁶, que faz um estudo rigoroso dessa categoria nas obras de Marx, parte-se do pressuposto de que, no modo de produção capitalista, todas as formas de inclusão são sempre subordinadas,

⁴⁶ OLIVEIRA, A. **Marx e a exclusão**. Pelotas. Seiva, 2004.

concedidas, porque atendem às demandas do processo de acumulação. Ou, como afirma o autor, *o círculo entre exclusão e inclusão subordinada é condição de possibilidade dos processos e produção e reprodução do capital*, sendo *constitutivo lógico necessário das sociedades capitalistas modernas*. Ou seja, são faces inseparáveis da mesma moeda: [...]. “A sobrevivência das sociedades em que domina o modo de produção capitalista depende, necessariamente, da *exclusão*. Sob outro ângulo, entretanto, esta exclusão conta também com o passo da *inclusão*, mas a *reinclusão* do excluído já se dá sob uma nova perspectiva ontológica. O preço pago para que o princípio de síntese do capital seja capaz de abranger toda a realidade é torná-la *disponível* à sua lógica, ou seja, é preciso antes despojá-la de sua condição de complexidade e reduzi-la à simplicidade das determinações quantitativas da economia”. (Oliveira, 2004, p. 23)

Assim, de posse da leitura dessas contradições, destaca-se a seguir um pouco da materialização do processo educativo desenvolvido no Projeto Saberes da Terra, considerando as possibilidades criadas a partir dessa proposta de educação.

4.3.3. O processo investigativo, vivido didaticamente pelos sujeitos educativos. (FIGURA 8):



O Projeto traz em si uma proposta. Mas, antes de ser uma proposta pré-determinada, definida a integração curricular orienta-se pelo diálogo constante com a realidade. Nesse sentido, fundamenta-se como um processo dinâmico, na interação dos sujeitos educativos (educandos/as/educadores/as/professores/as) com a comunidade e o mundo do trabalho dos sujeitos, estruturando-se, portanto, em questões desencadeadoras de procedimentos analíticos, metodológicos e interventores a partir e na realidade prática das educandas e educandos, articulando conteúdos.

Esta concepção está de acordo com o Plano Nacional de Qualificação (2003 - 2007) quando orienta que a educação integral dos/as trabalhadores/as deve superar as políticas e práticas de qualificação profissional centradas no treinamento operacional, pragmático, fragmentado e imediatista.

O foco do Projeto Saberes da Terra (resguardado o grau de dificuldade) é um processo educativo que coloca o/a Jovem e o/a Adulto/a do Campo, enquanto sujeito histórico com suas problemáticas e suas potencialidades.

4.4. A CONCEPÇÃO TRIDIMENSIONAL DO PROCESSO EDUCATIVO COMO FUNDAMENTO DA EDUCAÇÃO INTEGRADA NO PROJETO SABERES DA TERRA

A análise da situação concreta demonstrou que, a concepção de currículo integrado requer: um **projeto pedagógico** que tenha em seu interior, em sua composição, eixos gerais articuladores dos temas do trabalho para propiciar aos educandos e as educandas uma articulação virtuosa com sua inserção no mundo do trabalho e sua participação política e social; e, uma **construção curricular** que envolvesse/envolva as dimensões técnico-científica, sócio-política, metodológica e ético-cultural.

Os percursos formativos analisados no projeto eram sempre orientados por uma concepção que compreendesse a processo educativo (rever as figuras 4 e 5) em três dimensões: **a simbólica** (a teoria, a cultura, conhecimentos, reconhecimento da história), **o domínio técnico** (planejamento e o domínio dos processos) e, **as condições materiais** (a materialidade de onde se (re)produz a existência, o aspecto econômico, um projeto de sociedade que se enfrente com os problemas da realidade, a superação do dualismo na formação e de classes, etc). Essas três

dimensões, que incorporam visões distintas e complementares (apreendidas e vivenciadas articuladamente), conduzem o/a trabalhador/a dar respostas aos novos desafios do mundo do trabalho no campo na atualidade e na materialidade onde estão inseridos/as.

A formação integrada, portanto, objetiva atender uma formação geral aliada à qualificação profissional e social aportadas em percursos educativos. Nesse processo, a relação dialética que acontece ao buscar atualizar os conhecimentos necessários ao mundo do trabalho no campo, sempre em transformação deve ter o re-conhecimento, de um lado do saber acumulado pelos/as trabalhadores/as em sua trajetória e história de vida e, por outro, a dimensão tecnológica e organizacional cada vez mais presente no campo.

As discussões feitas nos capítulos anteriores destacam, dentro da sociedade capitalista, o “lugar de um Projeto”. É claro que o Projeto de educação não sintetiza ou não significa dizer que há um projeto de sociedade. Segundo SCHUTZ, apud CIAVATTA (2005, p. 96), projeto é “uma conduta organizada para atingir finalidades específicas”, e continua CIAVATTA, “seja de um grupo social, um partido, ou outra categoria”. Mas, esse processo pode refletir realidades que são resultados de relações objetivas e que estão fortemente enraizadas na cultura do tempo e do lugar ou do modelo econômico, onde os sujeitos sociais se inserem na história intervindo nela.

Retomamos uma questão central para se pensar esse processo. As bases de uma educação integrada que esteja calcada no **Trabalho**, na **Ciência** e na **Cultura** tem a possibilidade de superação do conflito histórico da função da escola de educar para a cidadania ou para o trabalho produtivo e/ou mercado de trabalho. Assim, há a possibilidade de superação do dilema dos processos educativos que têm currículos voltados ou para as humanidades ou para os conhecimentos da ciência e da tecnologia.

Em que pese o risco da superficialidade da formação integrada, o Projeto Saberes da Terra, na sua organização dos tempos, espaços pedagógicos e percursos formativos, visou a superação do currículo dualista e fragmentado em disciplinas. A apreensão da realidade, pelo movimento desenvolvido, possibilitou uma construção dialética de conhecimento, calcada em uma base material.

Como aponta RAMOS *in* CIAVATTA ; FRIGOTTO; RAMOS (2005, p. 107):

Apreender o sentido dos conteúdos de ensino implica reconhecê-los como conhecimentos construídos historicamente e que se constituem, para o trabalhador, em pressupostos a partir dos quais se podem construir novos conhecimentos no processo de investigação e compreensão do real. O real é tanto material – a natureza e as coisas produzidas pelos homens – quanto social, configurado pelas relações que os homens constroem entre si. É pela relação homem-natureza e homem-homem que o ser humano produz sua existência como espécie e como sujeitos singulares.

Na base da produção material da existência humana está o desenvolvimento econômico que amplia cotidianamente suas formas e espaços de domínio, assim, o campo e seus sujeitos adquirem por forças externas uma função. Nesse caso, o avanço das relações capitalistas de produção confere à escola se comprometer com uma formação adequada à cultura desse modelo produtivo. A tendência de universalização de conhecimentos e técnicas que dêem respostas a essas demandas objetivas.

Com base no exposto, o Projeto Saberes da Terra, apresentou possibilidades e desafios na organização do currículo integrado ao ensino técnico calcado em alguns pressupostos: **a)** conceba o sujeito em um marco histórico e como ser social concreto capaz de compreender e transformar a realidade em que se encontra; **b)** tenha o trabalho como princípio explicativo e educativo, sendo ele possibilidade concreta de compreensão do significado histórico, social, cultural e político das artes e da ciência; **c)** que a *episteme* considere a integração dos conhecimentos (específicos e gerais) num processo metodológico que possibilite enxergar a relação das especificidades dos conhecimentos necessários com a historicidade das necessidades formativas, bem como sua finalidade e potencialidades; **d)** vise a formação humana como síntese das necessidades humanas globais e do mundo do trabalho; **e)** seja estruturado numa pedagogia tenha como objetivo a construção conjunta de conhecimentos específicos e gerais.

O percurso formativo desenvolvido e aplicado, demonstra um processo “vivencial” do currículo integrado nas dimensões pedagógica e metodológica, tendo como perspectiva possibilitar aos sujeitos educativos diferentes momentos e formas de produção de conhecimentos que possibilita o desenvolvimento de uma ação consciente de produção cultural.

Como se pôde verificar, havia a consciência e a necessidade dos sujeitos educativos (educandos/as, educadores/as e professores/as) aproveitarem os problemas teóricos e práticos no desenvolvimento do processo educativo. O saber

dos/as trabalhadores/as sobre o trabalho, que se elabora a partir de seu cotidiano e criatividade no enfrentamento dos problemas cotidianos demonstra que estes conhecem o processo de produção, embora não disponham de instrumentos conceituais que lhes possibilitem elaborar conhecimentos acerca do trabalho segundo as normas da ciência. Este aspecto passa a ser o ponto de partida dos educadores/as e professores/as no processo educativo, tanto que se torna visível a ampliação do entendimento e as mudanças práticas no que diz respeito ao planejamento, modo de produzir e à leitura sobre o sistema agro e seu funcionamento.

Ao ser questionado como era feito a preparação dos tempos pedagógicos, bem como as atividades que seriam desenvolvidas durante as aulas, um dos educadores destaca:

Falando especificamente da turma que eu trabalhei, elaboramos juntos com os educandos um planejamento das áreas mais necessárias a serem trabalhadas enfatizadas por eles (educandos) e sempre que necessário íamos repensando para que cumprissem com o objetivo do projeto e não fugisse do cronograma dos eixos. Com o levantamento das prioridades dos educandos, levamos para a coordenação pedagógica para uma avaliação e aperfeiçoamento (ampliar/adequar), dentro das perspectivas do coletivo. Além das atividades pensadas nos encontros de formação, nós tínhamos um compromisso de no mínimo um dia por semana fazer o planejamento das atividades a serem trabalhadas, e adequando as práticas com as áreas do conhecimento. Nesse dia nós usávamos materiais didáticos para pesquisas e também dados das visitas a campo e trabalho em grupo que trazem elementos importantes do dia a dia do/a educando/a. (**Educador do Projeto Saberes da Terra**).

Esses aspectos demonstram que as contradições materiais no campo possibilitam uma nova demarcação no aspecto educacional, onde o espaço do campo, com base em suas especificidades inseridas num contexto mais amplo e seu tempo precisa de diferentes processos educativos para a sua compreensão. Apesar do forte mascaramento das contradições e de manipulação dos/as trabalhadores/as camponeses/as pelos aspectos pedagógicos desenvolvidos pelos modelos de produção para o campo, os sujeitos educativos, trabalhadores/as desenvolvem esse olhar mais crítico a partir do momento em que se aproximam dos conteúdos teóricos. O contraponto entre a leitura que se está fazendo da materialidade e a leitura teórica, os conteúdos carregam de sentido o processo. Esse momento de formação do Projeto Saberes da Terra, o recoloca em condições de pensar as suas condições materiais frente ao marco material de sua existência.

A condição material a que está submetido o/a Agricultor/a Familiar, de na maioria das vezes fazer o seu trabalho e sua produção, ainda com instrumentos rudes e de pouca eficiência, a partir do momento em que este/a trabalhador/a passa a (re)pensar sua condição e forma de vida, lhe possibilita melhorar a sua leitura acerca do sistema agro e da sua totalidade. Os modelos devem ser compreendidos e não apenas copiados, como o discurso do educando demonstra:

Os cálculos sempre eu fiz e, por isso, que começemos a diversificar a produção porque com milho, soja, feijão não dá para cobrir os custos. A monocultura só dá certo para o grande produtor que é aquele que compra os insumos em grande quantidade e vende em grande quantidade também **(e não pagam as dívidas)**. Além disso, eles têm a infra-estrutura para trabalhar como implementos agrícolas que baixa o custo e rende a produção. **(Egresso do Projeto Saberes da Terra)**.

O diálogo desenvolvido articulando os saberes populares e científicos se materializa em um movimento de “mão dupla” em que se trabalha com a ciência e a realidade, visando no resultado desse processo, a síntese expressada com a produção de novos conhecimentos que possam possibilitar o retorno ao conhecimento científico e à realidade na perspectiva da transformação e na aplicação ao mundo do trabalho desses sujeitos.

4.5. A RELAÇÃO MÉTODO E CONTEÚDO NO CURRÍCULO INTEGRADO DO PROJETO SABERES DA TERRA: A NECESSIDADE IMPERATIVA DO TRABALHO INTERDISCIPLINAR

A relação entre educação e trabalho, bem como a idéia de integração em educação fortalece a integração dos saberes escolares com os saberes cotidianos possibilitando o combate da visão hierárquica e dogmática do conhecimento. No entanto, neste momento é importante destacar o **“lugar que está posto este projeto”** analisado. Avançar no entendimento das questões postas pelas relações concretas onde muitas conquistas de democratização do conhecimento são incipientes e a almejada igualdade e cidadania, são pouco mais que uma concepção formal pode ser a demonstração, também de uma educação insuficiente e (in)adequada aos interesses intrínsecos do desenvolvimento do capital no campo.

Algumas questões de fundo, a partir da análise feita do Projeto implementado, demonstra que ajudou os sujeitos compreenderem a materialidade para além de sua aparência fenomênica. Esse processo pode contribuir – mesmo que de forma singela – para a concretização de propostas que tenha como ponto de partida o trabalho como princípio educativo e também explicativo. Nessa preocupação de avançar na compreensão entre educação e trabalho, KUENZER (1991, p. 05) destaca:

Tornar claras estas questões é uma tarefa necessária e inadiável, posto que, historicamente, as propostas de articulação entre educação e trabalho no Brasil tem oscilado entre o academicismo superficial e a profissionalização estreita. A falta de compreensão teórica da relação entre educação e trabalho, bem como a dificuldade de apreender como ela tem histórica e cotidianamente ocorrido no interior das formas concretas que a contradição entre capital e trabalho vai assumindo, tem concorrido para a formulação de políticas educacionais e propostas pedagógicas discutíveis.

A educação nesse contexto, é resultado e resposta de uma disputa social, por isso ela tem um movimento contraditório no interior do processo educativo. Na realidade de sujeitos trabalhadores, excluídos do sistema formal de ensino e econômico, como é o caso da maioria dos sujeitos que participaram do projeto – que em sua grande maioria, ficaram mais de 15 (quinze) anos fora da escola e sua educação inicial com poucos anos, em média de 4 (quatro) – a educação é antes de tudo, desenvolvimento de possibilidades e potencialidades e apropriação do **saber social**. Nesse caso, o Projeto Saberes da Terra, demonstrou limites tendo em sua maioria educandos e educandas que retomam os estudos trazendo em sua história marcas de dificuldades e limitações, mas, também é perceptível que esses sujeitos apropriaram conhecimentos permitindo a eles uma melhor compreensão da realidade elevando a capacidade de fazer valer as suas demandas políticas, econômicas e culturais.

Retomando os aspectos fundamentais que estão na intencionalidade deste item, verificamos que a forma organizacional do processo formativo traz reflexões de ordem epistemológica que considera o conhecimento como uma produção do movimento do pensamento em direção ao objeto estudado e pelo qual se apreende e se representa as diferentes relações que constituem e embasam a realidade objetiva. RAMOS (2005, p.115) diz que:

Apreender e determinar essas relações exige um método, que parte do concreto empírico – forma como a realidade se manifesta – e, mediante uma determinação mais precisa através da análise, chega a relações gerais que são determinantes da realidade concreta. O processo de conhecimento implica, após a análise, elaborar a síntese que representa o concreto, agora como uma reprodução do pensamento conduzido pelas determinações que o constituem: *“o método que consiste em elevar-se do abstrato ao concreto não é senão a maneira de proceder do pensamento para se apropriar do concreto, para reproduzi-lo como concreto pensado”*. (Marx, 1987, p. 117).

A integração supõe e exige que a relação entre conhecimentos seja construída continuamente ao longo do processo formativo sob os Eixos Temáticos, as Áreas de Conhecimentos e o Eixo Articulador dialogando constantemente com o mundo do trabalho desses sujeitos e de igual forma com a ação planejada através do projeto de vida de cada um desses sujeitos.

Tendo essas questões como referência foi possível desenvolver – percebido também pelo autor – o seguinte movimento no desenho e aplicação do currículo integrado:

- a) *problematizar a realidade e os fenômenos em diferentes perspectivas, tais como: cultural, histórica, econômica, social ambiental e tecnológica;*
- b) *aplicar os conhecimentos fundamentais para a compreensão do objeto que visava compreender considerando as múltiplas perspectivas em que a situação problema se apresentava, levantando questões;*
- c) *compreender os conceitos teóricos classificando-os como formação geral e/ou específica tendo como referência a construção histórica desses conceitos e as múltiplas determinações que o fazem nascer, tais como necessidades e situações históricas, políticas, sociológicas, econômicas e culturais. Os conhecimentos desenvolvidos e apreendidos pelos sujeitos educativos fundamentam os conhecimentos específicos para o que se qualifica, permitindo às pessoas formularem possibilidades em nível de abstração, bem como agirem, decidirem frente a situações próprias que o circundam no cotidiano;*

d) a partir dessa particularidade localizada e das diferentes mediações dialogando com as várias relações, desenvolver as práticas pedagógicas e os componentes curriculares que desse conta de compreender a totalidade como resultado das diferentes e inúmeras determinações.

A partir do momento que se redefine o marco curricular e os procedimentos pedagógicos olhando para a realidade, isto implica também, na redefinição dos processos de ensino que deve se identificar com os processos de trabalho dos sujeitos que compreende frente à resolução dos problemas colocados, ao estudo de situações concretas e, passa a ser desafiado a elaborar projetos, pensar ações de intervenção. Os conceitos, portanto, não existem independentemente do contexto objetivo, como se percebe na rápida fala de um dos educadores e um dos educandos, respectivamente:

Após analisarmos as atividades técnicas, juntamente com a pedagoga elaborávamos os conteúdos teóricos relacionados às atividades práticas pré-estabelecidas pelos educandos e avaliadas com a coordenação pedagógica, fomos arranjando situações que fosse adequada com a realidade de trabalho, voltada às práticas vividas nas propriedades dos educandos. (**Educador do Projeto Saberes da Terra**).

Fomos muitas vezes a campo, pois lá que a aula era boa porque lá todos eram professores. Foi visitado propriedades em outros municípios da região e outros municípios vieram visitar até aqueles que não estavam envolvidos com o Projeto. A troca de experiências enriquecia a aula e possibilitava que o conteúdo estudado ficasse mais claro. Você vê lá a coisa acontecendo. Muitas vezes nós “saía” da sala sem entender muito o conteúdo e lá no campo, na experiência, o professor lembrava: “você lembram aquilo... que nós estudamos lá na sala?” e aí a gente entendia o que aqueles cálculos ou frases queriam dizer realmente. (**Egresso do Projeto Saberes da Terra**).

Objetivamente o sentido do fazer pedagógico nesse caso, é resultado, não de uma expressão do volume de conhecimento discutido e aprendido, bem como de habilidades adquiridas pelos/as trabalhadores/as, mas, de uma aproximação com a positividade do conhecimento para a percepção das relações sociais que eles estão submetidos. Ao situar escola-trabalho-formação-intervenção, trazendo as relações sociais para discussão escolar, efetiva a educação como prática social e cultural, como ação humana e como ação-intervenção cultural e política que considera, desde o planejamento até a efetivação do processo pedagógico, pensamentos, valores e aspirações, enfim, seres humanos que passam perceber o sentido da

educação. Por mais que as dificuldades se apresentem, pelo próprio caráter do Projeto, são processos extremamente complexos que exige um olhar à educação de forma global e totalizante.

O autor ao visitar as turmas e os momentos de formação dos/as professores/as, educadores/as bem como, as reuniões de encaminhamentos, percebeu que havia um esforço de se planejar no coletivo e que a implementação do Projeto Saberes da Terra teria como fundamento principal superar o modelo de “escola tradicional” – onde os professores/as planejam ou não, sozinhos/as, trabalham conteúdos fragmentados e sem ligação com a realidade dos sujeitos. Onde os professores/as, em sua maioria, tem uma carga horária grandiosa – como se diz, onde não há uma ação deliberada e intencional a partir de um projeto institucional e de um projeto de sociedade, pelo menos conscientemente.

No entanto, é importante destacar o que nos fala FRIGOTTO (2006, p. 202) acerca das investidas do capital nos diferentes setores de produção, os quais marcam os fundamentos da educação e as suas contradições e, assim, demarca a partir da base material necessidades e concepções que passam a influenciar as relações e processos educativos.

Há a necessidade de se efetivar uma apreensão histórica mais *sistemática* das relações entre capital e trabalho no desenvolvimento capitalista brasileiro, na indústria, nos serviços e no campo, e a crescente inter-relação destes setores no interior do capitalismo monopolista. Em última análise, significa escrever ou reescrever a história da constituição do trabalhador coletivo, os mecanismos de expropriação material e intelectual, as estratégias que o capital utiliza para educar a força de trabalho de acordo com seus desígnios; e a resistência que a própria classe trabalhadora oferece historicamente em diferentes momentos e realidades.

A compreensão dessas questões pode ter resultados imediatos no processo educativo, pois pode ser compreendida essa materialidade sob a ótica do próprio trabalhador a sua história e vivência concreta, quanto para a formação dos professores/as e educadores/as e contribuindo na orientação do próprio conteúdo curricular de uma escola ou de um projeto educativo “que busca fazer da história do trabalhador o ponto de partida para a sua qualificação técnica e a consciência política” (*id.*, FRIGOTTO, p. 203).

A partir dessa base mais conceitual e teórica acerca da relação método e conteúdo do currículo integrado do Projeto Saberes da Terra – **objetivo de discussão deste item** – tem-se a intencionalidade de se fazer a análise de como foi

de fato a implementação desse processo⁴⁷ sendo discutido em dois aspectos: **os fundamentos e questões conceituais** e **os elementos metodológicos**.

4.5.1. Os fundamentos e questões conceituais

O **Eixo Articulador Agricultura Familiar e Sustentabilidade** expressa a centralidade e a objetivação do processo educativo e deve referenciar a:

- ▣ *seleção dos conhecimentos e saberes a serem estudados e refletidos;*
- ▣ *efetivação da integração curricular;*
- ▣ *formulação de questões de pesquisa a serem problematizadas e respondidas por meio dos Eixos Temáticos através dos conhecimentos das Áreas de Conhecimentos;*
- ▣ *o processo avaliativo da forma e do conteúdo educativo.*

As questões da Agricultura Familiar e da Sustentabilidade se colocam a partir da realidade e do trabalho dos sujeitos trabalhadores. Os **Eixos Temáticos**, portanto, se destinam a responder as essas questões e objetivam a construir uma nova concepção de **Agricultura Familiar Sustentável** e uma nova postura e atuação profissional dos sujeitos, vislumbrando cada vez mais níveis crescentes de autonomia das famílias.

Os **Eixos Temáticos**⁴⁸ foram trabalhados didaticamente por meio de processos e atividades investigativas. O processo todo se torna uma grande pesquisa sobre o que está sendo e poderá ser a **Agricultura Familiar Sustentável** do âmbito local ao nacional. Ao pesquisar essa questão, o processo de investigação visava fazer com que os educandos e as educandas percebessem as possibilidades de melhoria da qualidade de vida das famílias e a própria formação de seus jovens e

⁴⁷ Esta discussão já foi iniciada em itens anteriores, tais como: **Destaques e ênfases do Projeto Político Pedagógico do Projeto Saberes da Terra** (no Capítulo III) e; **a) Aspectos processuais didático-pedagógicos para a compreensão dos Eixos Temáticos como uma dimensão do Eixo Articulador** e **b) Aspectos de intervenção no mundo do trabalho a partir da reflexão teórica** (neste Capítulo) e agora é retomada com o objetivo de fazer uma explanação mais específica de como de fato se materializou dentro do Projeto Saberes da Terra como resultado do diálogo entre o Projeto Político Pedagógico e a Execução nas turmas.

⁴⁸ Já destacado em outros momentos nos capítulos anteriores, mas por questões de praticidade cito-os novamente:

Eixo Temático 1: Agricultura Familiar, identidade, etnia, cultura e processos de trabalho no campo;

Eixo Temático 2: Desenvolvimento Sustentável e Solidário com enfoque Territorial;

Eixo Temático 3: Cidadania (Emancipação), organização social e políticas públicas;

Eixo Temático 4: Sócio-economia solidária, cooperação e gestão de organizações.

suas jovens, bem como a necessidade de se pensar em um desenvolvimento sustentável.

O Projeto Saberes da Terra concebeu, portanto, os **Eixos Temáticos**, visto que englobam, aglutinam, situações da realidades dos/as trabalhadores/as familiares exigindo aprendizados, reflexões e ações em diferentes dimensões – como já discutido anteriormente – tendo como centralidade na abordagem do Projeto as dimensões, **acadêmica, social, política e tecnológica**.

A relação entre o/a trabalhador/a e o saber faz com que seja repensada a relação Educação e Trabalho. O que se pretende é discutir com rigor, a relação que acontece de forma mais geral entre trabalhador/a e conhecimento “**a partir**” e “**no**” mundo do trabalho cujos limites e possibilidades⁴⁹ são (pré)determinados/as pela própria materialização das relações de produção capitalista.

Aproveitando as possibilidades de um raciocínio análogo, destaco a discussão feita por KUENZER (2002, p. 181), mesmo considerando a diferença do objeto estudado pela autora e o objeto aqui investigado, bem como as diferentes mediações que compõem a materialidade de cada um deles – a indústria e a agricultura, e o mundo do trabalho – mas, do ponto de vista conceitual contribui bastante:

[...] localizar a discussão [...] no operário concreto, vivendo, produzindo, educando-se, elaborando saber e dele sendo expropriado, nas condições que estão dadas aqui e agora, ou seja, no estágio de desenvolvimento em que se encontram as forças produtivas na especificidade da situação estudada. Esta discussão parece-nos fundamental porque é no interior destas condições concretas que está sendo gestado o novo modo de produzir e de educar o trabalhador, e há que respeitar o ritmo da História, que não se faz por saltos. Os trabalhadores e seus intelectuais serão tanto mais eficazes na sua práxis revolucionária quanto mais souberem ler e compreender o presente a partir do passado, como um momento crucial do futuro.

A produção de conhecimento através das mediações pedagógicas desenvolvidas se transformam em expressão das problemáticas que se tornam focos de reflexão por meio dos quais o **Eixo Articulador** passa ter materialidade na práxis dos sujeitos. Nesse sentido, a produção e a apropriação do conhecimento, como uma das mediações na luta/relação de classe, passa a ser também objeto de

⁴⁹ Teve-se a intencionalidade de destacar estas questões nos capítulos anteriores dando destaque às razões que conduzem o aparecimento desse Projeto, bem como, a sua inserção no movimento da realidade.

compreensão, de como o/a trabalhador/a inserido/a nessa particularidade, participa desse processo de construção.

Como a realidade objetiva demarca um aspecto situacional e, neste sentido, existe no interior do mundo do trabalho da Agricultura Familiar e nas outras relações sociais, um processo de negação/afirmação do conhecimento/saber desse/a trabalhador/a, os procedimentos metodológicos e pedagógicos se vestiam de necessidades contraditórias na medida em que os **Eixos Temáticos** eram problematizados. Desse modo os Eixos Temáticos serviam de ponto de partida para:

▫ *definir os conteúdos a serem estudados e as atividades e metodologias a serem adotadas, bem como fazer a relação com a situação geral da Agricultura Familiar e as demais formas de organização da produção no campo;*

▫ *desvelar as questões problematizadas na pesquisa e no processo de produção/apropriação do conhecimento, além de responder, elucidar questões inerentes às necessidades do/a Agricultor/a Familiar;*

▫ *oportunizar o diálogo de conhecimentos e a apropriação de novas aprendizagens pelos/as educandos/as a partir e nos diferentes temas discutidos;*

▫ *possibilitar o domínio e a produção de conhecimentos integrados, instrumentalizadores e potencializadores da transformação da realidade;*

▫ *desenvolver práticas avaliativas significativas no processo formativo e na vida dos sujeitos a partir da compreensão do sentido de sua atuação no mundo do trabalho.*

Inúmeras limitações, portanto, se apresentam nesse fazer pedagógico entre os sujeitos educativos. Primeiro, porque – como já mencionado anteriormente -, **aglutinam situações da realidade** de sujeitos camponeses que: expropriados de seus direitos e saberes educacionais; com dificuldades de leitura e escrita; muitos anos “fora da escola”; distante de outros espaços culturais; vítimas de preconceitos; pobres; etc, e segundo, porque, o sistema, a organização social está calcada em uma racionalidade que, pela sua natureza, está distante de compreender o que de fato dá sentido à vida desses sujeitos.

A pergunta que não se pode deixar de fazer, é, portanto: “o que esse processo educativo trouxe a esses sujeitos?” As reflexões e as ações educativas, tiveram avanços em uma concepção de educação *multidimensional*, **acadêmica**, **social**, **política** e **tecnológica**.

A **Dimensão acadêmica** possibilitou o diálogo entre os conhecimentos potencializando a produção/apropriação do conhecimento fazendo a ligação e considerando conhecimentos científicos e populares, na perspectiva de novos conhecimentos significativos, comprometidos com a produção e reprodução da existência e da possível transformação da realidade existente desses sujeitos.

A **Dimensão social** leva em consideração a práxis histórica dos/as trabalhadores/as camponeses/as que os/as constitui como sujeitos de direito e de identidade, tais como pequenos produtores familiares, ribeirinhos, assentados, vileiros, quilombolas, indígenas, trabalhadores sem terra. A escola não deve ser apenas um laboratório, ela mesma deve ser uma realidade social.

A **Dimensão política** colocou as demandas dos povos do campo na agenda política do município/estado e pôde aprofundar a discussão sobre o lugar do campo no sistema vigente e em um novo projeto nacional. Houve significativa mudança nas solicitações e projetos das obrigações das esferas administrativas, principalmente no que diz respeito às questões de **sustentabilidade**. Incorpora processos educativos que acontece fora da escola. Tal dimensão enfoca o contexto de inserção autônoma/dependente dos/as trabalhadores/as na dinâmica político-econômica nacional e internacional.

A **Dimensão tecnológica** afirma/questiona/reinventa os conhecimentos dos/as trabalhadores/as camponeses/as, bem como questiona os conhecimentos transmitidos pelos extensionistas das grandes empresas agrícolas na região. Pelo diálogo feito com os/as egressos/as, muitas técnicas de manejo produtivo e comercial foram discutidas, atualizando os conhecimentos e as práticas de uma Agricultura Familiar Sustentável.

Desse modo o **Eixo Articulador: Agricultura Familiar e Sustentabilidade** e os **Eixos Temáticos** estão inter-relacionados ao **Arco Ocupacional: Produção Rural Familiar** que constituiu o referencial da/para **Qualificação Social e Profissional** dos/as jovens e adultos/as do Projeto Saberes da Terra.

Para o desenvolvimento da qualificação profissional inicial foi construído um arco ocupacional que congrega um conjunto de atividades diversas que são realizadas pelos agricultores familiares. Arcos de ocupações são conjuntos de ocupações relacionadas, ou seja, que possuem base técnica comum. Estes arcos podem abranger as esferas da produção e da circulação (produção rural, agroindústria, comércio, prestação de serviços), garantindo uma formação mais ampla e aumentando as possibilidades de inserção ocupacional do/a trabalhador/a, seja como agricultor familiar,

assalariado, auto-emprego ou associado/cooperativado (economia solidária) (MEC/SECAD/SEPT (2005, p. 26)).

O **Arco Ocupacional** consiste num conjunto de ocupações que se inter-relacionam através de uma base técnica comum que é a **Agroecologia**⁵⁰.

No processo educativo do Projeto Saberes da Terra o Arco Ocupacional se materializa na Agricultura Familiar, considerando as esferas de produção e da circulação dos bens produzidos através do trabalho, na perspectiva de oportunizar uma formação ampla e potencializar a inserção ocupacional dos trabalhadores e trabalhadoras do/no campo.

O Projeto Político Pedagógico Integrado do Projeto (MEC/SECAD/SEPT (2005, p. 26)) destaca:

O agricultor familiar diferentemente dos profissionais do século 21 que são especialistas em/nas suas áreas de atividade, agrega em si diversas especializações. Ele é naturalmente pluriativo isto significa, na maioria das vezes, ser ao mesmo tempo: agricultor, pecuarista, pescador, construtor, administrador, comerciante, industriador, artesão, ecologista, extrativista, líder comunitário.

A educação urbana tende a formação do especialista com a divisão do mundo do trabalho e segmentando as atividades produzindo indivíduos que se aplicam exclusivamente a uma área dentro de um ramo de atividade, quanto maior o número de anos escolares e especialização maior é a valorização profissional. A formação/qualificação do agricultor familiar se reveste de particularidades que precisam ser levadas em conta na construção dos projetos educativos, que atendem esta população, as ações vivenciais do campo são mais integradas que nas cidades.

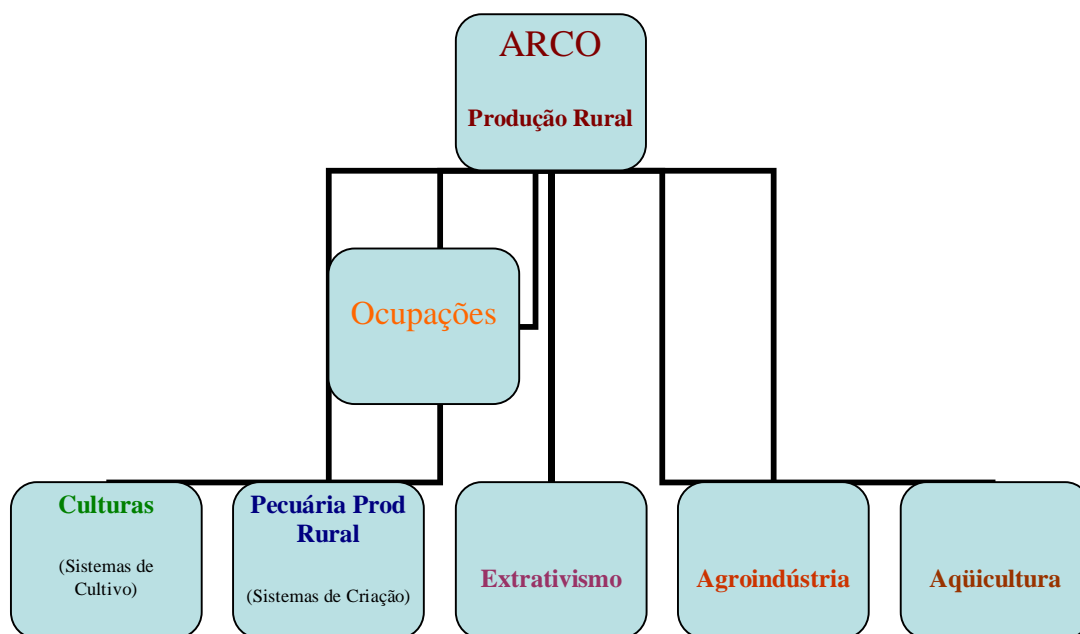
⁵⁰

A Agroecologia é entendida como um enfoque científico destinado a apoiar a transição dos atuais modelos de desenvolvimentos rural e de agricultura convencionais para modos de desenvolvimento do campo e de agricultura sustentáveis (CAPORAL; COSTABEBER, 2004). Partindo de discussões de ALTIERI (2001), podemos considerar que a Agroecologia constitui um enfoque teórico e metodológico que, a partir de diversas disciplinas científicas, pretende estudar a atividade de produção agrária sob uma perspectiva ecológica tendo como elemento orientador o princípio da sustentabilidade. A Agroecologia se constitui num campo de conhecimento construído a partir de um conjunto de “reflexões teóricas e avanços científicos, oriundos de distintas disciplinas”. Por outro lado como nos ensina GLIESSMAN (2000), o enfoque agroecológico pode ser definido como “a aplicação dos princípios e conceitos da Ecologia no manejo e desenho de agroecossistemas sustentáveis”, num horizonte temporal, partindo do conhecimento local que, integrado ao conhecimento científico, possibilitará a construção e expansão de novos conhecimentos sócio-ambientais, alimentando, desse modo, permanentemente, o processo de transição agroecológica. AGROECOLOGIA, também é entendida como: “Processo de produção de alimentos e produtos em conjunto com a natureza, onde os(as) agricultores(as) possam desenvolver suas atividades sem agredir o ambiente, tornando-se independentes dos “pacotes tecnológicos” com seus caros e degradantes insumos industriais, visando não somente as sobras financeiras, mas principalmente qualidade de vida. É a base para o desenvolvimento sustentável nos aspectos sociais, ambientais e econômicos, envolvendo as dimensões políticas, técnicas e culturais, em processos educativos e metodologicamente adequados, onde os(as) trabalhadores(as) assumem o protagonismo maior e aumentam seu poder de intervenção na sociedade, de forma organizada” (Cepagri 98).

No processo de escolarização cada instituição/município ao elaborar o projeto educativo promoveu, junto com os/as educandos/as, estratégias para a escolha das atividades que são privilegiadas na região ou aquelas que potencialmente poderão ser desenvolvidas a partir das ocupações dos sujeitos que compõem a turma. Estabeleceu-se mecanismos de análise para determinar aquilo que não está sendo desenvolvido, mas que existem possibilidades concretas ou interesse em desenvolver. Os/as educadores/as e professores/as através de consultas aos/as educandos/as puderam encontrar as atividades escolhidas como ponto referência ao tema de estudo.

As ocupações apontam para o processo de produção desenvolvido no campo a partir do trabalho da Agricultura Familiar. Os conhecimentos teórico-científicos servem para que, a partir da relação do Eixo Articulador e as Áreas do Conhecimento, o/a educando/a pudesse desenvolver o seu **Projeto de Vida**⁵¹ a partir do Arco Ocupacional e suas ocupações.

O organograma a seguir sintetiza o Arco ocupacional e as respectivas ocupações que fizeram parte do percurso formativo do Projeto. (FIGURA 9):



⁵¹ Já citado nos capítulos anteriores, será desenvolvido de forma mais sistemática em itens seguintes, mais especificamente no item 4.6. De modo geral o Projeto de Vida faz parte do processo de formação do Projeto Saberes da Terra e tem a perspectiva de fazer com que o/a educando/a possa vincular prática pedagógica-prática social-mundo do trabalho. É importante destacar que o Projeto de Vida não fazia parte da proposta do MEC e foi uma das dimensões colocadas como processo de mediação pedagógica no Projeto aqui do Paraná.

Os conhecimentos historicamente construídos e acumulados nessas ocupações eram enfocados na formação dos/as educandos/as, a partir do diálogo necessário entre **conhecimentos/saberes populares** construídos na prática produtiva e social dos sujeitos camponeses e os **saberes científicos, técnicos e tecnológicos** (MEC) gestados no e por processos de pesquisa, sistematização e reflexão com vistas à produção de novos conhecimentos e sua aplicação contextualizada.

O diálogo entre conhecimentos deve produzir **conhecimentos/saberes integrados**, constituindo a base do currículo. Os conhecimentos integrados são sínteses dos diferentes aspectos que compõem o processo formativo, combinando conteúdos de escolarização e da formação profissional com os conhecimentos científicos e conhecimentos populares.

Em síntese, o processo educativo do Projeto Saberes da Terra, possibilitou aos/as jovens e adultos/as, compreensões sistemáticas de situações problemas vivenciadas no campo. Dessa forma e neste particular, as possibilidades desse processo, parece-nos muito apropriado para se pensar o horizonte possível da organização do trabalho educacional integrado, que tanto no conteúdo quanto no método, viabilize aos demais sujeitos camponeses, integrantes da classe trabalhadora, ter em seu alcance ferramentas para apropriar-se do

[...] conhecimento historicamente produzido, sistematizado – e que sempre lhe foi negado – para elaborar e explicitar o seu saber, sua ciência e sua consciência, e ampliar, desta forma, sua capacidade de organização e de luta por seus objetivos mais gerais. (FRIGOTTO, 2006, p. 207).

Há um processo de construção de conhecimento. E, se o conhecimento é elaborado socialmente a partir da vida material e do trabalho dos sujeitos, é síntese das relações sociais que homens e mulheres vivem na prática produtiva, processo pelo qual se constitui sua consciência, se torna inegável a produção de conhecimento do/a trabalhador/a (KUENZER, 2002).

Para a maioria dos/as egressos/as do Projeto Saberes da Terra, esse foi um momento de parada para pensar na vida e na importância de suas ações enquanto sujeitos históricos.

Nós nem sempre paramos para refletir sobre o nosso papel e nossa função. Sempre nós pensava a nossa vida de uma safra para a outra, mas

agora depois que paramos para compreender os desafios que o sistema nos apresenta, através do Projeto, podemos refletir, indagar, descobrir e construir de diversos conhecimentos explicações para a nossa própria ação. O que nos ensinam sobre o trabalho são coisas que ofendem a gente e a natureza. Nos últimos anos só ouvimos os discursos dos representantes das grandes empresas, que só agora ficamos sabendo que são empresas multinacionais e fazem nós de empregados indiretos. **(Egressa do Projeto Saberes da Terra).**

Muitos apoios para a agricultura, por exemplo, financiamentos asseguram apenas a produção de um só tipo, mas, nós precisamos de apoio para diversificar a produção, pois além da rotatividade de produção, temos também a rotatividade da renda. Outro aspecto é as mudanças em algumas leis, como já mencionei anteriormente, pois hoje temos muitas dificuldades para vender nossos produtos. Tem muitas leis que impedem a gente comercializar os nossos produtos, por exemplo, a carne, que sabemos que é de boa qualidade, mas não temos o carimbo, aí temos que vender para os atravessadores que depois levam os lucros. **(Egressa do Projeto Saberes da Terra).**

As relações concretas na atividade prática e a reflexão a partir do processo formativo – por serem vinculadas ao trabalho e a uma proposta de desenvolvimento do campo – possibilitam também aos sujeitos perceberem sua condição de exploração e possíveis maneiras de enfrentá-la. Mesmo que a relação produção/apropriação/expropriação do conhecimento, pelas artimanhas do capital no campo e o lugar construído a esses/as trabalhadores/as seja uma realidade inexorável, o trabalho educativo, quando integra conhecimento e prática social, contém os germes potenciais de manutenção e/ou superação do sistema.

Essa forma de organização do processo educativo, da escola contrasta com a escola estruturada a partir de uma “condição histórica geral”, e, portanto, superficial, de um coletivo abstrato. Essa realidade homogeneizada, expressada e refletida nos conteúdos e métodos escolares é que se constitui e causa estranhamento, tendo em vista que a sociedade produz homens/mulheres essencialmente desiguais.

4.5.2. Os elementos metodológicos

Etimologicamente, *método* significa caminho. Nesse sentido, a intencionalidade deste item é registrar os elementos metodológicos que *pavimentaram* a caminhada dos sujeitos educativos do Projeto, além de destacar a organização do trabalho pedagógico desenvolvido nos tempos e espaços que orientaram a ação educativa.

Para além da produção/socialização de conhecimentos, a escola produz modos de viver e de ser, produz cultura. Os elementos metodológicos no processo formativo de profissionalização, qualificação social, as relações pedagógicas devem ser observadas e compreendidas na totalidade de seus movimentos, considerando as contradições, complementaridades e também suas limitações.

No Capítulo III foi discutido de forma rápida alguns elementos que compõem a integração curricular e a organização dos tempos e espaços pedagógicos⁵² e no início deste Capítulo, discutiu-se um pouco da materialização do processo⁵³. No entanto, no que diz respeito, aos procedimentos metodológicos, deve ser destacado que houve também variações na execução do Projeto nas 13 (treze) turmas, até pelo fato de que havia especificidades – materialidade, ocupações – em cada uma delas.

A concretização dos pressupostos conceituais-políticos-pedagógicos do Projeto Saberes da Terra visa afirmar as prescrições feitas nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo e demanda pelo menos a compreensão mínima dos sujeitos educativos, em seu cotidiano, dos procedimentos metodológicos. Os cadernos temáticos que foram elaborados especialmente para esse processo formativo traziam, em sua composição, tentativas de sistematização dos conhecimentos específicos da qualificação profissional, conteúdos gerais bem como a sua aplicabilidade nos tempos e espaços pedagógicos.

A **metodologia da Alternância** – todas as turmas trabalhavam com essa metodologia fazendo com que os conhecimentos discutidos no **tempo escola** pudessem ser aplicados no **tempo comunidade**. A organização dos tempos pedagógicos baseada na alternância pedagógica é uma metodologia que combina períodos integrados de formação na escola e formação na Unidade Familiar de Produção/Comunidade a partir da qual se torna aplicável a flexibilização da organização do trabalho pedagógico adequando-o à realidade dos sujeitos educativos/trabalhadores/as – de acordo com a LDB em seu Artigo 37, § 2º. **O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do**

⁵² Retomar no Capítulo III os itens trabalhados: **Destaques e ênfases do Projeto Político Pedagógico do Projeto Saberes da Terra e Integração curricular e os tempos e espaços pedagógicos**.

⁵³ Retornar ao diagrama no início deste Capítulo que destaca o **processo investigativo, vivido didaticamente pelos sujeitos Educativos** (figura 6, p. 168) e que é importante para a compreensão do percurso educativo, seus desdobramentos e os seus elementos metodológicos.

trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si e as Diretrizes Operacionais. Esse procedimento facilita o acesso e a permanência dos sujeitos na escola além de fortalecer a função social da escola e da educação nas relações familiares/comunitárias/do trabalho.

A alternância é uma metodologia desenvolvida pela conjugação de períodos alternados de formação na escola e na família e pelo uso de instrumentos pedagógicos específicos. Isto é, o tempo escola, corresponde ao período em que o estudante permanece efetivamente interno ao espaço da unidade escolar em contato com o saber sistematizado, planejando e recebendo orientações em sua ação pelos/as educadores/as, neste período, os estudantes planejam a execução de projetos experimentais que serão desenvolvidos em suas propriedades. (MEC/SECAD/SEPT (2005, p. 32)).

Ao analisar o movimento ocorrido nos dois anos de duração do Projeto Saberes da Terra, pode-se dizer que além de integrar momentos de formação em diferentes tempos e espaços educativos, ocorreu também um **movimento de complexidade crescente**, pois, o espaço das turmas, potencializava o debate de toda a sociedade ao redor. As ações nas aulas experimentais das turmas passavam a ser referência para todos, além de ser um lugar de elaboração de “argumentos competentes”, sobretudo no que diz respeito ao levantamento de demandas para as políticas públicas municipais. Das 13 (treze) turmas que aconteceram, a partir das entrevistas com os/as egressos/as, percebeu-se que em muitos momentos esse momento de formação, transformou-se em momentos oficiais de debate da comunidade. De acordo com o vivenciado, a educação dos sujeitos inseridos nas comunidades e excluídos das políticas públicas em educação alcança outras dimensões para além da simples socialização do conhecimento.

Mais do que um perímetro não-urbano expressa um conjunto de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da humanidade. Toda essa diversidade de coletivos humanos apresenta formas específicas de produção de saberes, conhecimentos, ciência e tecnologias, valores, culturas. A educação desses diferentes grupos tem especificidades que devem ser respeitadas e incorporadas nas políticas públicas e nos projetos pedagógicos. (MEC/SECAD/SEPT (2005, p. 17)).

A metodologia da alternância constitui **um dos pilares metodológicos** do Projeto Saberes da Terra e contemplou **dois tempos formativos**, o ***Tempo Escola*** e o ***Tempo Comunidade***.

O **Tempo Escola** consiste nas atividades educativas realizadas no período em que os sujeitos educativos permanecem no cotidiano escolar vivenciando os processos pedagógicos de ensino-aprendizagem a partir de conhecimentos sistematizados/científicos que dialogam com as especificidades, objetivando construir conhecimentos integrados.

[...] o desafio deste programa é integrar em sua organização curricular trabalho e elevação de escolaridade. O trabalho será o princípio educativo que orientará, teórico-metodologicamente, o desenvolvimento das ações. Considerando aqui o trabalho como produção da existência humana na relação com a natureza, num processo de hominização de homens e mulheres. (MEC/SECAD/SEPT (2005, p. 19)).

Os conhecimentos trabalhados de forma integrada contemplavam as experiências e os conhecimentos característicos da população e da localidade – apesar que, de modo geral, a região é resultado de um mesmo *continuun* de desenvolvimento – pois era a partir desse aspecto que eles **ganhavam significado e uso social** ao contribuírem e abrirem a possibilidade da compreensão crítica dos sujeitos de sua condição de existência.

A função do agricultor familiar é produzir com qualidade e respeitando o máximo as questões ambientais. Uma das funções que deveria ser de todos, mas infelizmente não é, seria você produzir sem agredir, produzir sem poluir, sem degradar. Essa é a função principal porque a partir do momento que você consiga se qualificar para você produzir sem estar agredindo o meio ambiente com agrotóxicos, venenos, assoreamento de rios e fontes, poluindo as nascentes lá com veneno, eu acho que você está contribuindo muito, não só para a família da gente, da gente em si, mas contribuindo de uma forma bem mais ampla e, é assim, pra mim é uma coisa legal que eu faço todo dia e tenho muito prazer de fazer esse tipo de agricultura com aspectos agroecológicos, produzindo até própria semente, **não dependendo ou dependendo muito pouco da entrada das coisas de fora**. Então, eu acho que é isso a função do agricultor familiar, não se iludi que a tecnologia do veneno, da adubação química, da uréia vai resolver o problema, que não vai resolver. Se resolver eu quero conhecer, porque eu trabalhei, parte de minha vida, trabalhei muito nessa vida, usando a alta tecnologia, o máximo que o agricultor familiar podia aplicar e não mudou. Depois que eu comecei com isso, não tenho bastante dinheiro, mas tenho uma vida tranqüila, tenho uma família maravilhosa e uma vida boa. E isso, não é simplesmente falar, porque tá lá para quem quiser ver. Inclusive a gente recebe muitas visitas de pessoas que querem conhecer essa experiência e, até hoje não apareceu ninguém lá que falasse que aquilo lá está errado. Acho que vai muita gente com dúvidas, que chegam lá com dúvidas e até dizem: ‘tinha muita dúvida, mas depois que eu vi isso aqui não tenho mais dúvida’. (**Egresso do Projeto Saberes da Terra**).

O modelo atual, capitalista privilegia só um tipo. Nós aqui, estamos nessa batalha do hortigranjeiro, estamos tentando mudar esse quadro. Para acessar um recurso do Pronaf tem bastante amarrações que favorece as

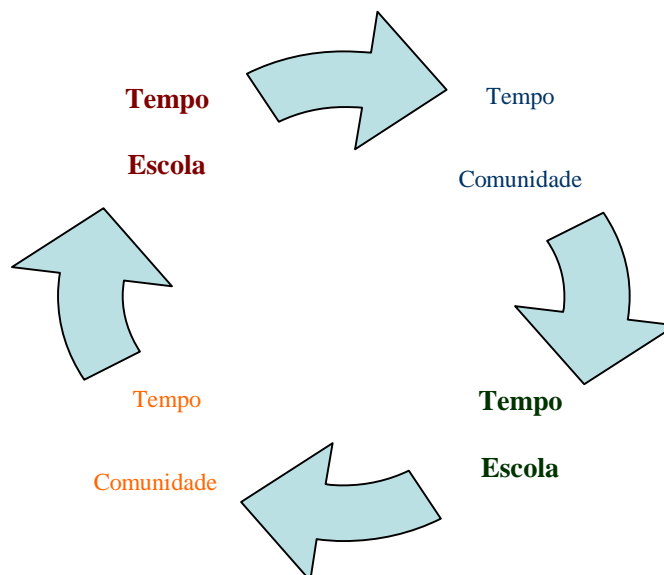
grandes empresas. Muitos aspectos, deixam a gente dependente, e, se nós não tomar cuidado, trabalhamos para quem jamais iremos conhecer. (**Egresso do Projeto Saberes da Terra**).

É importante destacar que o Tempo Escola era planejado pelos/as educadores/as e professores/as a partir dos Eixos Temáticos. Normalmente se dedicava na formação do corpo docente a pensar algumas linhas e princípios gerais para se trabalhar os temas de estudo durante o cotidiano escolar.

Os depoimentos demonstram que havia uma grande preocupação dos/as educadores/as, professores/as em possibilitar uma dinamicidade nas atividades do Tempo Escola (Jornadas Pedagógicas, estudos dirigidos, oficinas didáticas, vivências pedagógicas, visitas, sessões de vídeos, experimentação agrícola no coletivo, grupos de estudos). Várias turmas eram organizadas em NBs (Núcleos de Base) para a organização da etapa de estudos, sobretudo em questões operacionais tais, como: alimentação da turma, chimarrão, música e animação, organização do ambiente, memória da aula e da etapa, e, em algumas turmas, NBs de esporte e religiosas, demonstrando fortemente o vínculo com a vida da Comunidade.

É no Tempo Escola que são elaborados os Projetos de Vida, e são planejados os projetos experimentais a serem desenvolvidos nas propriedades dos/as educandos/as e de seus familiares, bem como são elaboradas as questões essenciais para a pesquisa para o **Tempo Comunidade**.

O **Tempo Comunidade** se materializa no período em que os/as educandos/as desenvolvem as atividades educativas orientadas e acompanhadas parcialmente pelos/as educadores/as e professores/as. É o tempo de atividades de pesquisa, de experiências práticas e tentativas de aplicação dos conteúdos discutidos no Tempo Escola. Atividades de Leituras, experiências práticas, grupos de estudos entre vizinhos, visitas às propriedades dos/as outros/as educandos/as, bem como da partilha com a família o que foi apreendido no Tempo Escola. Nesse período, entre as etapas de formação, os/as educando/as levantavam questões acerca da aplicabilidade da teoria discutida no Tempo Escola. A compreensão dessa teoria se dava na aplicação dos conteúdos discutidos nas ações cotidianas no mundo do trabalho desses sujeitos. O processo pedagógico e a discussão teórica agora era aplicada como instrumento para o planejamento ou para a compreensão do processo produtivo onde estavam inseridos. (Figura 10):



Em síntese a **metodologia da Alternância** é compreendida como a materialização integrada e complementar das atividades educativas nos diferentes tempos e espaços de qualificação social e profissional. Com o objetivo de uma formação mais ampla dos sujeitos, fez-se necessário redesenhar ações e tempos diferenciados. A formação integral dos/as jovens e adultos/as nas suas múltiplas dimensões (humana, social, política, cultural, ambiental, estética, ética e profissional) é desafiadora, mas como diz o trecho da proposta base do Projeto, “é o horizonte da alternância pedagógica, assumida como a metodologia de organização do trabalho pedagógico do Projeto” que faz a diferença na aplicação da proposta de uma educação integrada.

Aliada à metodologia da Alternância, outro elemento metodológico estruturante no processo desenvolvido pelo Projeto Saberes da Terra foi a **pesquisa como princípio/processo educativo**.

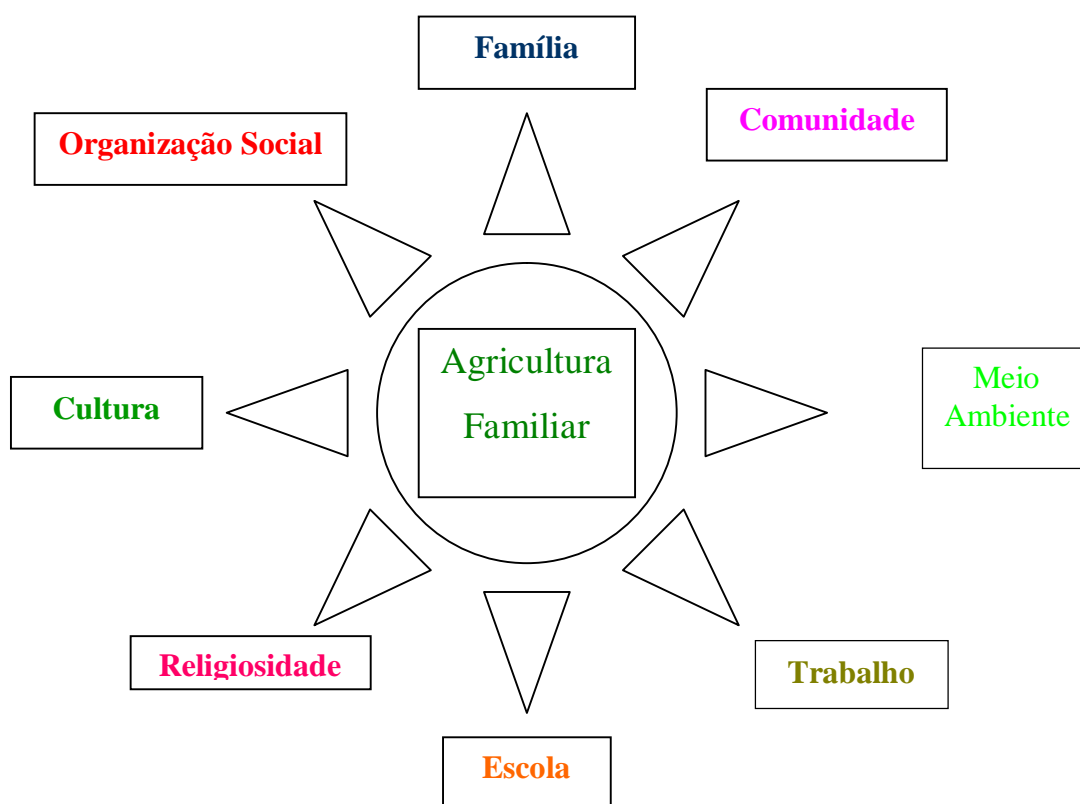
A pesquisa enquanto meio de aprofundamento do conhecimento, concretiza a ligação mediata das relações entre o sistema produtivo e o processo educativo. As relações de produção e a utilização do saber se descortinam a partir da pesquisa que põe ao sujeito a necessidade de gerir o conhecimento produzido nesse processo por ele. A pesquisa como **princípio/processo educativo** envolve a relação do sujeito com a natureza e também outras dimensões que compõem a existência. A identidade da escola e os processos formativos devem ser constituídos em tempos-espacos onde se materialize práticas sócio-culturais de vivências democráticas, onde o conhecimento construído e o saber apropriado pelos sujeitos,

possam balizar a ação efetiva desses sujeitos nas diferentes dimensões que compõem a relação homem-natureza-ciência.

Mais do que a realização de atividades de investigação, a pesquisa consiste na indissociabilidade entre teoria e prática, no estímulo da curiosidade intelectual das/os educandas/os, na articulação entre o trabalho individual e coletivo fortalecendo o processo educativo desenvolvido na interação entre escola-família-comunidade. Nas palavras de uma egressa é possível perceber a importância da pesquisa nesse processo educativo:

Nós fizemos pesquisas teóricas e experimentais, porque a partir das reflexões feitas na sala de aula sobre o sistema capitalista, nós vimos que temos que ter uma educação que responda ao interesses da classe trabalhadora. E isso só será possível quando nós conseguirmos compreender bem os processos que contribuem para a exploração de nosso trabalho.

De posse dos relatos de muitos dos sujeitos educativos que participaram do processo, é possível perceber o que perpassa como maior preocupação desses sujeitos enquanto atuantes no mundo do trabalho da Agricultura Familiar. Na relação entre conteúdo estudado e os procedimentos vividos por esses sujeitos a pesquisa se tornou ponto central, uma das dimensões que ganha importância significativa no processo de ensino-aprendizagem. A perspectiva explicativa e a perspectiva crítica da pesquisa, ao buscar compreender os diferentes aspectos e dimensões que circundam a reprodução da existência têm como ponto de partida a Agricultura Familiar dialogando com diferentes aspectos da materialidade dessas relações. Alguns elementos pilares da vivência e convivência humana, das relações de trabalho no campo, das relações que se faz acerca do conhecimento acumulado e produzido pelos sujeitos se tornam centrais na discussão desse processo vivido didaticamente através do processo educativo do Projeto Saberes da Terra. Neste particular, as questões relativas à educação ganharam força, pois, a produção teórica vem, portanto, de uma base material que se apresenta, mas, que deve ser superada. A partir dos relatos desses sujeitos foi possível, verificar os principais temas (**esquema a seguir**) que fazem parte desse campo de problematização. (Figura 11):



A organização do trabalho pedagógico, tendo a pesquisa como um princípio educativo, vai além do tradicionalismo de planejamento concebido como preparação de aulas apenas pelo/a educador/a/professor/a, ainda, na maioria das vezes expositivas. Questionar, buscar informações, indagar, pesquisar, são elementos fundamentais nesse tipo de organização curricular.

Conceber a pesquisa como princípio educativo implica considerar a qualificação social e profissional como um processo investigativo que possibilita problematizar a realidade e produzir novos saberes na perspectiva de sua transformação (DEMO, 1998, 2000; BRANDÃO, 1999).

A busca pelo conhecimento e a qualificação profissional a partir da categoria trabalho na Agricultura Familiar, dá o significado das dimensões citadas acima no esquema, pois cotidianamente as relações sociais se materializam nessas dimensões.

SNYDERS, *apud* FRIGOTTO (2006, p. 209) ao assinalar alguns rumos da “escola progressista”, destaca que a prática pedagógica deve ser construída a partir das exigências e problemas do/a educando/a trabalhador/a.

[...] Os alunos do povo pedem que a escola lhes fale deles mesmos, e do seu tempo, do seu mundo e de suas lutas – o que implica uma conexão direta entre o movimento social e o que se passa na escola: deste modo se vai muito longe na exigência de transformação.

O processo de investigação nesse sentido leva o aprofundamento, não só dos conhecimentos historicamente construídos, mas, também das relações sociais que compõem o metabolismo social e a relação do homem com a natureza e a utilização do conhecimento para dar respostas as suas necessidades. A pesquisa, como entendida nesse processo educativo, se coloca como a principal fonte das informações e dos dados que devem ser tomados como questões provocadoras e motivadoras do debate e da reflexão nas alternâncias pedagógicas, ou seja no Tempo Comunidade e no Tempo Escola.

Conforme objetivava a Proposta Pedagógica do Projeto, a realização, a sistematização e as análises feitas a partir do mundo do trabalho, se constituem para as/os educandas/os em fontes de conhecimentos e apropriação de conhecimentos integrados que perpassam os conhecimentos das **linguagens**, das **ciências humanas** e do próprio planejamento da economia e produção da Agricultura Familiar.

Foi feito estudos sobre a produção de leite e isso está servindo para eu aplicar em minha propriedade, como, por exemplo, melhoramento de pasto, experimento com adubação verde. Melhoramento de água, cercado nas fontes. Hoje eu tenho minhas águas todas protegidas do acesso de animais, por exemplo. Isso foi feito o debate e a gente conseguiu colocar em prática. São poucas as propriedades, de pessoas que não participaram do Projeto Saberes da Terra, que hoje são assim, protegidas. Outra coisa que a gente conseguiu colocar em prática foram as reservas legais. Inclusive naquele projeto de vida que cada um escreveu a gente colocou no papel e hoje tem na prática. (**Egresso do Projeto Saberes da Terra**).

Na prática da pesquisa, as/os educandas/os vão se (re)conhecendo como construtores de conhecimento, e, a partir disso, compreendem os elementos constituintes desse processo. Por mais que se trabalhe com a hipótese de que isso interessa ao capital, trata-se de colocar em questionamento a simples adaptação à parcialização do processo do trabalho. Esses/as educandos/as, ao se reconhecerem como sujeitos ativos da dinâmica da produção, apropriação de conhecimentos, juntamente com os/as educadores/as, professores/as, no processo de formação sociocultural, científica, técnica e profissional, fortalecem os germes, de forma gradativa, de uma formação politécnica.

4.5.3. Dos elementos conceituais e metodológicos aos componentes que materializaram o Percurso Formativo do Projeto Saberes da Terra

Se a prática educativa escolar – não por natureza, mas por determinação histórica enquanto prática que se efetiva no interior de relações de classe – é contraditória e medeia interesses antagônicos, o espaço que essa prática ocupa é alvo de uma disputa, de uma luta. Essa disputa dá-se, justamente, pelo controle desse espaço cuja função precípua, na sua dimensão política e técnica, é difundir o saber social historicamente elaborado, sistematizado e acumulado, articulando-o aos interesses de classe. Dimensão política que se define exatamente pela articulação desse saber do interesse de classe; a dimensão técnica, indissociável da primeira, que se define pela competência e preparo, para que essa difusão seja eficaz e se prolongue para além da escola. (FRIGOTTO, 2006, p. 215).

Faz-se necessário retomarmos algumas das preocupações que se configuraram como hipótese desta pesquisa, se o Projeto Saberes da Terra, teria condições de socializar os conhecimentos historicamente construídos, ou se limitaria a relativizá-los? Aliado a essa preocupação, chega um outro questionamento: qual visão de realidade (neste caso, de campo, de Agricultura Familiar, fundamentos do trabalho no campo) é dada pelo pensamento hegemônico? Retomar essas preocupações, significa, adentrar nas relações objetivas que demarcam o lócus desse estudo onde a produção social da existência desses sujeitos deva constituir o elemento de unidade entre o político e o técnico da prática educativa desse Projeto.

A construção deste item tem a intencionalidade de tratar um pouco dessa questão, que mesmo com grandes limites, devemos nos perguntar sobre o percurso formativo, que contemple a organização curricular e o método que possam permitir que os sujeitos camponeses, a partir do seu saber, caminhem até o acesso ao saber elaborado e sistematizado historicamente e, de igual forma, negado pela estrutura política e pela própria escola desvinculada da realidade material desses sujeitos.

Calcado nessas reflexões mais de fundo para este item, e partindo do pressuposto, de que as relações de produção da vida desse grupo de educandas/os foi o ponto de partida para a reflexão teórica, destacamos os componentes mediadores do percurso de formação na efetivação da proposta educacional.

A alternância (Tempo Escola e Tempo Comunidade), aliada à pesquisa como princípio educativo era organizada a partir dos seguintes componentes formativos:

1. Plano de pesquisa

2. Conjunto de diálogos

3. *Socialização do conhecimento produzido*

Foi possível implementar uma metodologia que os objetivos de cada eixo temático tivessem contemplados diferentes componentes formativos e práticas que dinamizassem a relação ensino-aprendizagem. Na formação continuada dos/as professores/as, educadores/as a pesquisa se torna parte integrante do processo. O/a educador/a, professor/a para ensinar, tinha como ponto de partida, pesquisar sobre o assunto que iria ensinar e de igual forma, sobre as melhores formas de trabalhar esses conteúdos com os/as discentes.

Os/as educandos/as, portanto, fazem o mesmo caminho a partir desses componentes formativos. Assim, a pesquisa como princípio educativo, na vivência pedagógica da alternância concretiza-se tanto no Tempo Comunidade, quanto no Tempo Escola. Esse processo ficou bastante evidente a partir do diálogo com os educandos e educandas egressos/as. O percurso formativo que se constrói a partir disso é resultado de uma **inter-relação** entre os diferentes tempos e espaços formativos e as atividades correspondentes para concretizar os objetivos. **O quadro** (Tabela 8) a seguir dá um pouco da dimensão desse processo, e, lembrando BRANDÃO (1981) *apud* GAMBOA (2007, p. 29) ao tratar sobre a “pesquisa participante” e a “pesquisa-ação”, onde estas

Pressupõem que o conhecimento seja essencialmente um produto social, que se expande ou muda continuamente, da mesma maneira que se transforma a realidade concreta e como o ato humano não está separado da prática; o objetivo último da pesquisa é a transformação da realidade social e o melhoramento da vida dos sujeitos imersos nessa realidade.

A constituição desse processo demonstra que a realidade é o ponto de partida e serve como materialidade mediadora entre os sujeitos educativos. Assim, os componentes formativos do percurso formativo, instigam a esses sujeitos, que se encontram juntos ante uma realidade que lhes é comum e que os desafia para ser conhecida e transformada, dando-lhes a possibilidade de dar passos em direção ao domínio dessa possibilidade de compreensão da realidade pelo ato de pesquisar. De posse desse entendimento dão-se os seguintes passos:

Tabela 8
COMPONENTES FORMATIVOS⁵⁴

COMPONENTES FORMATIVOS	ATIVIDADES	TEMPO E ESPAÇO FORMATIVO
1. Plano de pesquisa	1.1. Definição das problemáticas de Pesquisa 1.2. Organização da Pesquisa 1.3. Realização da Pesquisa	Tempo Escola Tempo Escola Tempo Comunidade
2. Conjunto de diálogos	2.1. Sistematização da Pesquisa 2.2. Realização das Jornadas Pedagógicas. 2.3. Produção de Sínteses e Relatórios.	Tempo Escola Tempo Escola Tempo Escola
3. Socialização do conhecimento produzido	3.1. Comunicação e aplicação dos resultados da pesquisa por meio de atividades variadas.	Tempo Comunidade

Para melhor compreensão tecerei alguns comentários que descrevem um pouco dos desdobramentos que esse percurso formativo traz na intencionalidade de integrar os conhecimentos que fazem parte do Eixo Articulador e que dialogam entre os Eixos Temáticos e as Áreas de Conhecimentos.

O **Plano de Pesquisa (4.5.3.1)** pode ser caracterizado como um roteiro com questões orientadoras, provocadoras, relacionadas aos conhecimentos da realidade referente ao Eixo Articulador (para lembrar, Agricultura Familiar e Sustentabilidade), e aos Eixos temáticos e ao Arco Ocupacional e de mãos dadas como a estruturação de procedimentos para a realização do processo investigativo. Dessa forma – orientado pelo/a educador/a, professor/a – consiste num processo metodológico que tinha como objetivo conhecer sistematicamente a realidade vivenciada cotidianamente pelos sujeitos educativos, visando a construção de novos conhecimentos sobre o campo e suas populações.

Muitas pesquisas fizemos! Quero destacar o PRV⁵⁵. Com esse projeto se pode produzir leite à base de pasto e o custo fica baixo desde a adubação do solo que é com o próprio esterco das vacas. Além disso, essa atividade

⁵⁴ Esse processo já se encontra sistematizado na proposta de metodologia do PróJovem-Campo: Saberes da Terra, onde se sistematizou propostas a partir das experiências partilhadas e colhidas nos seminários nacionais do Saberes da Terra com as turmas que foram implantadas em 2006 e 2007 dos doze Estados do Brasil, como foi, no caso do Paraná, o Projeto do Território Cantuquiriguaçu.

⁵⁵ Grifo meu: Pastoreio Racional Voisin (PRV) é um sistema de produção de leite à base de pasto, cuja área de pastoreio é dividida em piquetes, onde se utiliza racionalmente, aguardando o ponto certo do crescimento do pasto para a entrada dos animais. “Nas condições ambientais da região centro oeste do Paraná, a capacidade de suporte de cada hectare, pode manter 5 a 6 vacas, subdivididos em piquetes, com áreas de 50 a 70 m²/vaca/dia, disponibilizando boa pastagem, durante quase todo o ano garantindo a diminuição de custos de produção. Um hectare pode produzir mais de 50 litros de leite/dia. As vacas, permanecendo, em média, um dia por piquete, comem o necessário, facilitam o rebrote, não estragam o pasto [...]”. MPA. **Caminhos da afirmação Camponesa**. MPA-Pr. 2009.

deve ser bem planejada porque o pasto deve ser consumido pelas vacas que produzem leite, na hora certa do melhor momento do pasto para a boa produção de leite, com bastante nutriente e proteínas. Após ser pastado pelas vacas leiteiras, podemos soltar depois nesse piquete, outros animais para se alimentarem, que poderão produzir carne e até para a tração animal. Nós fizemos as pesquisas sobre os fundamentos científicos e teóricos disso. Depois levantamos dados e fizemos os estudos de viabilidade e como a maioria dos trabalhadores camponeses lidam com a produção de leite, o PRV fez parte da maioria dos Projetos de Vida dos alunos do Saberes da Terra. (**Egresso do Projeto Saberes da Terra**).

No desenvolvimento de cada Eixo Temático eram propostas questões de pesquisa mais gerais, na perspectiva de contribuir com a organização do trabalho pedagógico nos diferentes tempos e espaços. A definição das questões de pesquisa é fundamental para a concretização do Percorso Formativo nos tempos e espaços pedagógicos do Projeto, cujas questões se tornam elo de ligação entre as aprendizagens e os conhecimentos que compõem, compreendem o Eixo Temático (que está sendo aprofundado) ligando-o ao Eixo Articulador e com os demais Eixos Temáticos e com o Arco Ocupacional.

O foco central do percurso investigativo deve ser o Eixo Articulador e o Eixo Temático. Durante as alternâncias algumas dimensões da realidade e **problemáticas (4.5.3.1.1)** se impõem como passiva de preocupação que são levadas em consideração nas questões de pesquisas inter-relacionadas às suas dimensões, conforme já destacada em Organograma anterior (Figura 9), por exemplo: Comunidade, Meio Ambiente, Trabalho, Escola, Família, Cultura, Organização Social, Religiosidade. Há uma significação social a partir das questões, além da busca de aprofundamento de conteúdos. Ao tratar da dimensão da comunidade (na turma que está em um assentamento no município de Candói), por exemplo, é presente a questão de como se deu a história da conquista do lote/da terra pela família e pela comunidade?

De acordo com a tabela acima a **organização da pesquisa (4.5.3.1.2)** pressupõe a definição das questões que o/a educando/a trabalhará para coletar os dados e informações que se relacionam à realidade em que esses sujeitos do campo vivem, as suas relações sócio-culturais, memórias, histórias de vida, relacionadas ao enfoque principal de cada Eixo Temático e questões que passam também a orientar os trabalhos e vivências na prática agrícola, na organização da economia camponesa entre outros elementos cotidianos que carecem de aprofundamento para a transformação. Desse modo, os procedimentos devem

responder ao exercício investigativo a ser desenvolvido em cada tempo comunidade com o objetivo de responder de forma coerente à questão formulada. As problemáticas de pesquisa devem estar acompanhadas dos procedimentos de pesquisa.

O componente formativo, plano de pesquisa se concretiza então, na aplicação do que foi pesquisado e debatido lá no Tempo Comunidade. Essa **pesquisa (4.5.3.1.3)**, portanto, é mediada pelos conhecimentos das diferentes Áreas de Conhecimentos aprofundado no Tempo Escola.

O **Conjunto de Diálogos (4.5.3.2)** é momento pedagógico vivenciado no Tempo Escola onde os processos educativos dão os primeiros passos, tais como sistematizar a pesquisa, realizar as atividades (como se chamava de jornadas pedagógicas), bem como a realização das sínteses do que se tinha aprofundado.

A **sistematização da pesquisa (4.5.3.2.1)** é o ponto de partida desse conjunto de diálogos. Esse é o momento de organização preliminar das informações, dos dados levantados e materiais, durante o Tempo Comunidade. Dentro da Proposta Pedagógica desenvolvida pelo Projeto, através desse momento tem-se a intencionalidade, a perspectiva de se efetivar as primeiras aproximações de análise do concreto pesquisado, para a produção de sínteses e as aproximações aos elementos conceituais referente ao Eixo Temático Estudado. Esses aspectos desenvolvidos nesse momento, também balizava, de alguma forma a socialização do coletivo das experiências vividas durante o processo de pesquisa individual e/ou em grupo.

Essa atividade de sistematização e de organização dos dados, necessariamente, acusava a utilização dos diferentes conhecimentos intrínsecos às Áreas de Conhecimentos. Na fala de uma professora: “fazíamos, a partir dos dados levantados, que os educandos/as compreendessem a realidade e que elaborassem diferentes maneiras de descrição abstrata daquela determinada realidade”. Como o Tempo Comunidade, serviu – nesse momento de aprendizagem – para o levantamento de materiais e dados, o exercício subsequente era a elaboração de uma primeira tabulação e/ou organização desses dados trazidos para o Tempo Escola. Diferentes representações eram construídas (Tabela de dados, Croquis, Descrições, Gráficos Estatísticos, Desenhos, Etc.) para a primeira reflexão.

A sistematização da pesquisa, de certa forma, torna-se um exercício reflexivo-crítico e, a partir do elaborado pelos sujeitos educativos, se torna uma

tabela/tema⁵⁶ que sintetiza o Eixo Temático estudado, organizando os dados, coletados, analisados anteriormente. Esse processo todo servirá de base para a organização das jornadas pedagógicas (ver adiante), ainda no Tempo Escola.

O relatório síntese dos Eixos Temáticos – analisados pelo autor – trazia elementos que instigava o trabalhador colocar em prática em sua Unidade de Produção Familiar (UPV). Obviamente que não podemos esquecer dos limitantes que a própria realidade, as forças externas impõem a esses/as trabalhadores/as em aplicar aquilo que concebeu a partir das reflexões.

Longe de sintetizar a totalidade do que verifiquei nos relatórios dos Eixos Temáticos, destacarei **apenas alguns exemplos** que representam um pouco da abstração feita por esses sujeitos educativos através da tabela/tema. Essa processo de abstração, demonstra o movimento do pensamento dos sujeitos educativos frente a realidade que lhes é colocada e a proposição político-pedagógica do Projeto com a responsabilidade de fazer com que o processo reflexivo se torna imperativo para a mudança na práxis desses sujeitos trabalhadores/as.

Tabela 9
TABELA/TEMA⁵⁷

Produção de Textos	Descrição das UPFs	Croquis das UPFs	Dados sintetizadores	Falas sintetizadoras
Sobre a terra	Área de cada UPF - Alqueire - Hectare - Litro - M ²	Planejamento da UPF	50% da UPFs não possui fontes de água	“Devemos proteger as fontes de água”
Sobre Tecnologia	O que se produz	Divisão do lote para a rotação de culturas	20 % das UPFs produzem apenas um tipo de produto	“A reserva legal é um problema, pois, atrapalha que ampliemos a nossa roça.”
Sobre Desenvolvimento	Quantidade do que se produz	Divisão do lote alocando tamanho de área para cada produção	Maioria das famílias criam gado	“Devemos diversificar a produção em nossa propriedade.”
Sobre Agronegócio	Investimentos e tecnologias	Área de proteção ambiental	Todas as famílias plantam para o consumo os	“Somos empregados indiretos das

⁵⁶ Forma com que tentei expressar as anotações encontradas nos relatórios e os diálogos que fiz com os sujeitos educativos do projeto. Parece-me que as diferentes Áreas de Conhecimentos e a integração com o conhecimento técnico perpassam por aí no momento em que, se utiliza esses diferentes conhecimentos para elaborar as diferentes representações do que se discutiu no Eixo Temático.

⁵⁷ Esses dados são apenas ilustrativos de como se concebeu a síntese a partir de uma tabela/tema. Nesse caso ao fechar o estudo do Eixo Temático o/a educando/a fica conhecendo bem as bases reais onde atua.

Sobre Sustentabilidade	Lucro / Prejuízo	Produção de carnes	alimentos básicos. 95% das famílias tem acesso com estrada cascalhada até a sua propriedade	multinacionais". "A questão da sustentabilidade deve ser responsabilidade de quem?"
Sobre a Função Social da Terra	Tipo de produção mais adequada para cada UPF	Produção de leite	Mão-de-obra predominante é a familiar	Etc

Essa tabela/tema contempla os principais dados e informações que são resultados desse primeiro momento de pesquisa da realidade e partilha dessas informações. Esses dados **geram temas** que se tornam importantes para serem analisados para contribuir no mundo do trabalho desses sujeitos.

Esse momento de reconhecimento de campo, de apreensão do real e dos pormenores que a prática concreta se lhe apresenta, mesmo que seja em uma realidade determinada, em condições determinadas, possibilita uma aproximação ao saber real, onde o sujeito adquire instrumentos, para, a partir do trabalho e das sistematizações, produzir conhecimentos que darão sentido ao seu fazer cotidiano.

Nesse processo, ele vai experimentando, analisando, refletindo, indagando, discutindo, descobrindo; e desta forma ele vai construindo um conjunto de explicações para sua própria ação, ao mesmo tempo que vai desenvolvendo um conjunto de formas próprias de "fazer". Esse processo extrapola o âmbito do próprio trabalho, a partir das exigências que a vida em sociedade determina. Assim, articulado com o saber sobre o trabalho, ele vai desenvolvendo um saber social [...]. (KUENZER, 2002, p. 183).

Após a consolidação desse processo, nessa tabela/tema acerca do Eixo Temático estudado, o objetivo desse conjunto de diálogos é o aprofundamento dos estudos e análises feitas sobre a materialidade vivenciada, tendo o/a professor/a e o/a educador/a que problematizar e estimular uma nova reflexão com fundamento no diálogo entre os saberes sociais/populares e os conhecimentos científicos que servirão de base para a realização das jornadas pedagógicas, como tempo e um "espaço" pedagógico.

A continuidade do processo educativo acontece com a realização das **jornadas pedagógicas (4.5.3.2.2)**. Ainda no Tempo Escola, o objetivo desse momento é o aprofundamento do conhecimento em vista de produção de novos conhecimentos sobre o campo, agora, elaborado a partir dos sujeitos educativos que

vivem essa realidade, na perspectiva das diferentes dimensões, tais como: social, política, ambiental, cultural, ética, técnica, estética e tecnológica.

Nesse momento formativo são trabalhados os conhecimentos destacados na realização da pesquisa, com o intuito de combinar os conteúdos da escolarização e da qualificação profissional e social. Esses conhecimentos devem ser coerentes com a Ementa e as Aprendizagens que constituem o Eixo Temático e que se relacionam com o Eixo Articulador, ao Arco Ocupacional e na transversalidade, com os outros Eixos Temáticos.

Dentro da perspectiva de qualificar profissionalmente e socialmente os sujeitos camponeses, esta é uma oportunidade para os/as Jovens e Adultos/as do campo manifestarem a compreensão e a atitude em relação às contradições e possibilidades que a realidade apresenta, pois, verifica-se que, a vivência prática e a vivência pedagógica, as relações concretas em diálogo com o processo educativo, contribuem para que os sujeitos educativos percebam sua condição de exploração e as possibilidades e limites para enfrentá-la.

Dentro desse componente formativo denominado de Conjunto de Diálogos, faz parte uma reflexão avaliativa da experiência do Tempo Comunidade auto/avaliação, por parte dos sujeitos educativos, de todo o processo desde a definição das problemáticas, concretização dos planos de pesquisa, desenvolvimento metodológico até as condições objetivas – limites/possibilidades – para a realização da pesquisa de campo pelo/a educando/a pesquisador/a.

As jornadas pedagógicas, portanto, se efetivam por meio de uma combinação entre diversas atividades educativas que visam provocar o estudo, a produção e a socialização de conhecimentos e o desenvolvimento de saberes integrados e, a ampliação das potencialidades de construção de conhecimentos em direção a uma autonomia intelectual dos/as educandos/as.

Ainda dentro do componente formativo conjunto de diálogos, a **produção de sínteses e relatórios (4.5.3.2.3)** é exercício fundamental para a consolidação dos passos dados no processo de pesquisa e reflexão. Esse momento visa, ao mesmo tempo em que, se torna produção de conhecimento é condição importante para o processo de avaliação. Constitui-se na produção individual e/ou coletiva dos/as educandos/as ao final de cada Jornada Pedagógica e reflete as reflexões e aprendizagens (re)significadas sobre os problemas pesquisados, realidades enfrentadas no Tempo Comunidade e aprofundadas no Tempo Escola.

Esse aspecto oportuniza o desenvolvimento, deliberado e intencional, de projetos de intervenção na realidade e se materializa já como resultado da compreensão teórica e prática da relação entre o processo educativo e o processo de re-produção da existência. A elaboração desse saber traz em sua identidade um conjunto de explicações e de formas de intervenção que permite ao sujeito educativo, possibilidades de enfrentamento e/ou de escapar do controle do capital.⁵⁸

Embora, frente a destacadas limitações – condições concretas, material, cultural, social, históricas, etc. – que esses/as egressos/as enfrentam, é perceptível que se elabora e se detém saber de poder explicativo e em grande medida de poder transformador da realidade. A partir do momento que se tem acesso ao conhecimento e a aplicabilidade dos procedimentos metodológicos para a efetivação do processo educativo possibilita a esse/a trabalhador/a pensar a sua ação, o trabalho se constitui como o momento de articulação entre a objetividade e a subjetividade bem como a relação entre a sua consciência e o mundo e o modo de produção.

Outro componente formativo é **Socialização do conhecimento produzido (4.5.3.3)** que acontecia com o diálogo dos/as educandos/as com os integrantes da família e com a própria comunidade em atividades coletivas e provocações de políticas públicas, também coletivas. A partilha dos conhecimentos construídos acontecia com a perspectiva de potencializar a melhoria nas relações sociais e produtivas no campo. Em outras palavras, é o momento de socializar esses novos conhecimentos em vista de intervir na comunidade objetivando superar problemas identificados por meio das investigações. Várias experiências foram vivenciadas, onde havia o envolvimento da comunidade, assim, o conjunto de diálogos também atingia outros sujeitos que não estavam oficialmente integradas na turma como educando/a. Ao questionar um educador sobre algum tipo de contribuição que ele poderia destacar, que esse projeto trouxe para a vida de trabalho e/ou vida profissional desses sujeitos, defende ele: “sujeitos mais participativos na sociedade, contribuindo no desenvolvimento local, envolvendo os membros da família e de sua comunidade; desenvolvendo práticas não agressiva ao meio ambiente utilizando-se de um manejo sustentável”.

⁵⁸ Muitos depoimentos dos egressos do Projeto demonstram germes dessa compreensão, demonstradas na práxis desses sujeitos após a participação no Projeto. Houve algumas mudanças de direcionamento de suas ações enquanto trabalhadores/as e sujeitos sociais-políticos. Tratarei algumas questões nos itens seguintes sobre os Projetos de Vida e sobre a Práxis.

Nas palavras de GIACOMETTI – Coordenadora Regional do Projeto – In SABERES (2008, p. 41) é possível verificar esse aspecto:

[...] um elo maior entre os componentes curriculares do Programa e as vivências do Tempo Comunidade (a participação dos Movimentos Sociais, o mundo vivo da família e na comunidade, o trabalho, a agricultura), ou seja, foi preciso vincular a discussão teórica da sala de aula às relações sociais vividas por esses sujeitos históricos, dispostos a iniciar novos processos, a construir outras possibilidades, a organização da vida com coragem de quem faz o novo. Pensava-se então, como Vendramini (2002, p. 73), para quem “a educação, o trabalho e a produção da vida, são dimensões históricas indissociáveis.”

No relatório técnico feito pelos representantes do MEC em visita às turmas do Projeto Saberes da Terra do Território Cantuquiriguaçu, de 13 a 20 de outubro de 2006 demonstra um pouco desses aspectos. O conhecimento produzido durante o curso ganha materialidade e o objetivo da qualificação profissional e social deve contribuir para uma nova visão e concepção de cultura, educação, escola e campo brasileiro. Esse avanço na formação desses sujeitos camponeses estimula a reflexão e a transformação sobre e a partir das condições materiais, associativas e simbólicas próprias do coletivo que os vivencia.

Esse processo composto pelos **componentes formativos** debatidos neste item (4.5.3) demonstra que na busca pelas idéias, pelas noções, pelas concepções, pelos conceitos, na análise da realidade concreta, como visto anteriormente, necessariamente trazem implicações éticas, políticas, estéticas e técnicas que perpassam por um processo de re-significação e um processo de re-cognição desses conceitos, categorias, concepções, noções e idéias onde os sujeitos educativos passam a ver de outra forma. Atingida uma outra compreensão, há a reinvenção da práxis e por consequência a reinvenção das relações sociais, das culturas e, de igual forma, dos sujeitos enquanto determinados, mas também determinantes nas/das relações concretas.

A reinvenção de uma práxis pedagógica da Educação do Campo pode contribuir para uma outra práxis social, tendo em vista que esses/as educandos/as serão profissionais, políticos, trabalhadores/as que trazem uma reflexão coletiva e desta maneira podem responder, não só aos desejos e necessidades pessoais, mas, contribuir com a transformação da sociedade.

4.6. O PROJETO DE VIDA: MEDIAÇÕES PEDAGÓGICAS E POSSIBILIDADES DE IMPLEMENTAÇÃO DO CONHECIMENTO INTEGRADO.

Para (co)responder aos anseios refletidos na intencionalidade da construção e desenvolvimento da Proposta Pedagógica do Projeto Saberes da Terra, procurou-se desenvolver um processo que contemplasse diferentes dimensões no/do fazer pedagógico, bem como da vida dos sujeitos envolvidos. A inserção do desenvolvimento do **Projeto de Vida** pelo/a educando/a tinha-se como objetivo a aplicação dos conhecimentos construídos no processo educativo. É importante destacar, que o texto que compõem este item, é resultado de um diálogo, entre o propositivo e a sua efetivação, entre a intencionalidade e o feito, trazendo à tona as possibilidades e os limites. Isso demonstra que essa intencionalidade de integrar já é precedida de que na sociedade há uma desintegração e que cabe ao processo educativo integrar o que a base material já desintegrou. No entanto, devemos partir do pressuposto levantado por SYNDERS (1993, p. 122) que, “se a escola foi inventada, é porque a vida não é suficiente para educar”, ficando assim, o pressuposto da importância da elaboração dos Projetos de Vida a partir da educação e dos conhecimentos discutidos e construídos na escola.

A integração de atividades efetivadoras do processo de ensino e aprendizagem, traduzidas na estrutura curricular, além de contemplar atividades em sala de aula, onde os conteúdos da escolarização são integrados aos de formação profissional, devem também contemplar atividades extra-sala, denominadas ações comunitárias. A partir, das necessidades apontadas pelos educandos, dos estudos realizados, das discussões suscitadas nas aulas regulares é no espaço das ações comunitárias que os educandos, planejam e realizam atividades que envolvam a comunidade e instituições próximas e discutem alternativas coletivas de geração de emprego e renda e políticas de desenvolvimento sustentável. (MEC/SECAD/SEPT, 2005, p. 32).

Trabalhar com os Projetos de Vida é ter o conhecimento de que a educação é apenas uma das dimensões necessárias para viabilizar o desenvolvimento e as possíveis respostas à reprodução da vida material. E, de acordo com as proposições de Educação do Campo, bem como, os “discursos” que a fundamenta, uma proposta de Educação do Campo deve andar de “mãos dadas” com as outras dimensões da saúde, da sustentabilidade, da cultura, do resgate e da construção da identidade de um povo.

A propriedade do agricultor familiar é pequena, poucos módulos rurais para a manutenção de todos, então, tradicionalmente este busca, neste espaço, produzir praticamente tudo que é necessário à existência dos seus, os alimentos, o lazer e o abrigo. Existe uma forte solidariedade mecânica entre os membros destas sociedades e uma relativa solidariedade orgânica, os membros das famílias se substituem com relativa facilidade não é necessário uma divisão muito rígida das atividades. O modo de produção está fundado no trabalho solidário da família consanguínea e a família comunitária, a circulação de moeda é menor que a circulação de mercadorias e serviços, os trabalhos organizados na base dos mutirões, tração ou sopraça, troca de dias, aluguel de mão de obra entre outras formas representam o universo do trabalho. (MEC/SECAD/SEPT, 2005, p. 25-26).

O Projeto de Vida possibilita ao sujeito camponês fazer uma correlação entre o os aspectos gerais e as particularidades da produção no campo hoje. Planejar a produção é fazer com que o sujeito confronte projetos de desenvolvimento, ou pelo menos, aprofunde o seu conhecimento naquilo que faz. O estudo de viabilidade se torna fundamental, pois a partir dele, o sujeito pode compreender os limites e as possibilidades do processo de produção onde está inserido.

Tendo o Projeto o objetivo de desenvolver um processo de formação para jovens e adultos do campo, a necessidade de problematizar, tematizar o mundo do trabalho desses sujeitos, vem de encontro com os anseios que os/as egressos/as apresentaram ao retomarem os estudos que são: “utilizar”, “aplicar” o que se aprende. A compreensão dessa materialidade aliada às intenções organizadas no Projeto de Vida, possibilita ao sujeito tomar o seu trabalho como objeto de entendimento, análise, estudo desde a sua necessária problematização até a articulação a novas práticas de intervenção que venha agora, deliberada e intencional, de encontro à consequente produção de novos conhecimentos que o instrumentalizarão em sua atividade prática na relação com a natureza.

Todos os educandos e educandas que foram entrevistados/as destacaram a importância do Projeto de Vida como parte do processo de educação ao qual estavam inseridos. A partir do Projeto de Vida se torna perceptível que esses jovens e adultos reconhecem o sentido da educação e da escola. Há, portanto, um avanço, ou podemos dizer um processo teleológico, pois possibilita a ampliação da capacidade desses sujeitos definirem as finalidades e projetar a forma pela qual vai intervir na realidade/na natureza. Na relação de “projetar” para o futuro e para a vida da família, se desenvolveu relações com os conhecimentos das Áreas e dos Eixos

Temáticos, contribuindo para que no ensino-aprendizagem se superasse o conhecimento fragmentado e “solto”, que a forma escolar tem privilegiado.

As palavras de uma egressa do projeto demonstram que o momento decisivo do trabalho humano é a prévia “idealização” dos objetivos e dos resultados.

O que aprendemos sempre estamos colocando em prática. Temos a noção e a clareza para fazermos um trabalho e uma produção mais planejada e mais saudável.

A mudança de uma forma de pensar e de um modelo de agir que leve em consideração, diminuir a dependência de coisas externas possibilita uma otimização do nosso trabalho. Ter o conhecimento e consciência do modelo de desenvolvimento que não serve para nós e nem para as gerações futuras faz com que a gente tome algumas providências de mudanças.

Foi possível perceber que o processo educativo desenvolvido, coloca na pauta de reflexão dos sujeitos a questão da sustentabilidade, como aparece na fala anterior ao destacar a preocupação com as gerações futuras, bem como a percepção de que apenas aceitar as proposições de produção, forma de trabalho, do que produzir, que vem calcado nos projetos para a Agricultura Familiar e Camponesa, no modelo de desenvolvimento, pode cada vez mais deixá-los dependentes de forças externas e estranhas a eles.

Dentro desse aspecto, a figura do/a Educador/a, Professor/a foi fundamental, pois, este necessitava ter clareza pedagógica, no sentido de apreender, compreender a lógica para onde vai se encaminhar o Projeto de Vida, seus objetivos para o “interior” e para “fora” da Unidade de Produção de Vida Familiar, ao mesmo tempo que as relações práticas vão acontecendo com os conteúdos das Áreas de Conhecimentos.

Analisando o sistema como um todo, desde família, sistema de produção, organização social dos educandos, experiências vividas dos educandos, a organização por eixo foi importante no processo educacional, facilitou a preparação e articulação dos conteúdos trabalhados e o planejamento dos educandos com o projeto de vida. (**Educador do Projeto Saberes da Terra**).

O desenvolvimento do Projeto de Vida no espaço da Unidade de Produção de Vida Familiar possibilitou que o/a educando/a desse um passo a mais na compreensão e na discussão sobre a forma de trabalho e organização em que ele/a está inserido. Lembremos que a lógica da fragmentação, do específico, não está

apenas no ensino, na escola, mas, nos vários aspectos e espaços da sociedade, inclusive o mundo do trabalho no campo, bem como os projetos de produção para o campo, pela lógica hegemônica.

A maioria dos sujeitos egressos, com os quais dialogamos, apresentaram dificuldades ao desenvolver o processo de elaboração do Projeto de Vida. Muitos deles tiveram dificuldades de representar toda a sua Unidade de Produção, pois o modelo que prevalecia, que prevalece, é o da monocultura, como destacam as falas de alguns desses sujeitos: **a)** “Nós estamos acostumados a pensar a produção com base apenas naquilo que podemos vender. Isso limita bastante a gente olhar a propriedade como um todo, fazendo com que não olhemos as outras potencialidades”; **b)** “Sempre trabalhamos. Nós pensava: vamos plantar tal e tal pedaço com tal e tal produto, e, assim nós fazia! Agora não! Nós percebemos que devemos pensar primeiro as nossas ações para não sermos explorados”; **c)** “Colocar no papel um projeto de vida não foi fácil, pois, não estamos acostumados colocar a cabeça para pensar. Agora, de posse dos cálculos, podemos lutar por outras formas de políticas de desenvolvimento”.

Esse olhar com conhecimento para sua prática possibilitou uma ampliação das interferências desses sujeitos nas diferentes dimensões da vida social.

Vejo que o conhecimento teórico ajudou a refletir a prática profissional, no sentido de valorizar o que se tem de bom e melhorar aquilo que não está à contento. Acima de tudo valorização pessoal, auto-estima, ego, e consequentemente trabalho, uma amplitude na administração de suas propriedades, um nível de socialização mais amplo, poder de reflexão enquanto cidadão. Conhecimento maior sobre seus direitos e deveres enquanto cidadãos/as etc. (**Professora do Projeto Saberes da Terra**).

Depois de compreender alguns mecanismos que acontecem dentro de um modo de produção, a análise se volta para dentro e para fora de sua Unidade de Produção, desenvolvendo um “olhar” mais amplo sobre o desenvolvimento, destacadamente as questões da sustentabilidade, do lazer, da participação na comunidade, das políticas públicas, dos movimentos e organizações sociais e da educação.

Diante da diversidade das turmas nos 11 (onze) municípios, alguns aspectos, foram comuns a todas. A partir dos estudos de temas que circundam as condições de existência na Agricultura Familiar, contribui com a afirmação desses/as trabalhadores/as enquanto sujeitos sociais, do saber construído, da política e,

também, faz-se uma reflexão acerca do trabalho na Agricultura Familiar como agente econômico.

Ao falar da elaboração dos Projetos de Vida percebe-se que, devido a grande quantidade de projetos diferenciados, isto fez com que o corpo docente também ampliasse as propostas de trabalho pedagógico nas turmas. No entanto, é preciso garantir a concepção que se tem na proposta educativa, neste caso, desenvolvendo e conservando a biodiversidade, as sementes, a segurança alimentar, a proteção da água, sem esquecer outras questões de planejamento e produção viabilizando a produção de renda para a família.

Nas palavras de GHEDINI (2008, p. 59):

O Projeto de Vida constrói uma relação para o educando, como um objeto aonde cada um/a vai “recortando” e construindo sua abstração e, desde esta elaboração, a apropriação de conhecimentos, articulados com as possibilidades concretas, com seus sonhos e de sua família e com a organização necessária para que isto possa avançar. As experiências com este trabalho [...] mostraram que é possível despertar e construir a capacidade de articular a realidade, os conteúdos e as perspectivas a um Projeto de Vida planejado e datado, tendo, como eixo o desenvolvimento, o trabalho geral e a produção e, como foco, uma atividade específica nas UPVFs, relacionando com a associação de famílias, a região, etc.

O processo educativo despertou a necessidade de romper com o que estava dado no presente. Os diferentes tempos e espaços pedagógicos, ao possibilitarem aos sujeitos olharem de forma mais sistemática para sua Unidade de Produção, repensarem suas formas de trabalho e os tipos de produção, fazem a necessária ligação com as dificuldades e as possibilidades do trabalho e da produção camponesa hoje. Há, portanto, o momento de romper com o que está dado e pensar no que vem adiante. Verificou-se que, este processo de “passagem” traz uma certa instabilidade em função da promessa, do incerto, que o próprio projeto tem.

O movimento desenvolvido no processo, tais como os intercâmbios entre as turmas, seminários, possibilitou que os sujeitos envolvidos, partilhassem suas angústias, colocassem em pauta as dúvidas, superassem alguns medos, planejassem e olhassem passos dados, bem como, vissem no concreto, algumas experiências e processos de outras Unidades de Produção de Vida Familiar que já deram certo e estão avançando. Esses aspectos possibilitam um retorno à abstração do Projeto de Vida, ou seja, a reflexão e construção de conhecimentos e, uma observação e um repensar acerca do processo de trabalho e da produção.

O Projeto de Vida vai articulando a prática de trabalho e produção contextos maiores. Partindo da Unidade de Produção, dialoga-se com outras famílias camponesas que fazem parte da comunidade, associações de produtores, organizações de dentro de assentamentos, Movimentos Sociais Populares, até mesmo com os órgãos oficiais de implantação de políticas públicas, como nos mostra um dos egressos entrevistados, ao ser questionado sobre o Projeto de Vida.

Sim, desenvolvi! Primeiramente na teoria, planejando e depois o início da aplicação na prática. Estou ainda em fase de implantação e do desenvolvimento do projeto de vida.

Estamos conseguindo porque não estou sozinho, além da minha família, que trabalhamos juntos, temos o acompanhamento dos técnicos do MPA (Movimento dos Pequenos Agricultores), da Secretaria Municipal de Agricultura e demais órgãos públicos.

É importante destacar que debatemos com os técnicos o modelo de projeto que queremos construir para a agricultura, no que diz respeito a nós que somos pequenos produtores, a partir do que estudamos no Projeto Saberes da Terra. O nosso trabalho familiar deve estar a serviço de nós mesmos, primeiramente e não das multinacionais que enfiam “guelá” abaixo seus produtos para nós trabalhar sempre para pagar dívidas.

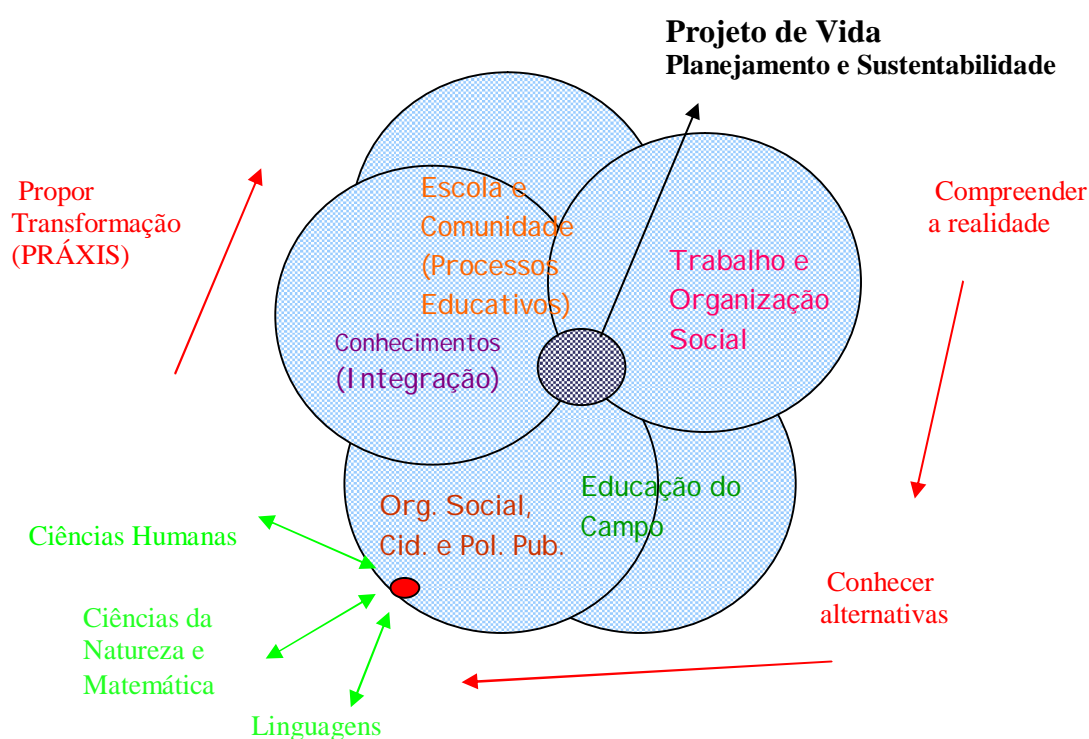
A mediação pedagógica dos Projetos de Vida, cria a possibilidade de fazer com que estas relações das particularidades possam alcançar horizontes mais amplos demonstrando de que esse contexto relaciona-se com um projeto político e de desenvolvimento maior. Vemos, portanto, que ao se chegar a um certo grau de compreensão, a teoria e a prática se unem e se complementam mutuamente.

O que é válido no terreno das relações entre a prática material produtiva e a atividade educativa e de produção de conhecimentos é a mudança e a clareza de ação na vida social, principalmente quando se trata de um processo de relações e mediações que questionam a materialidade dada. Esses aspectos possibilitam as mudanças na práxis desses sujeitos e os fazem ampliar as formas e possibilidades de compreenderem as diferentes dimensões que os circundam em seu fazer-se humano.

O procedimento metodológico de trabalho na turma, quando se coloca o Projeto de Vida como um dos pilares desse processo (rever figura 4), pode partir de vários enfoques, pois cada sujeito tem sua trajetória, está calcado em uma materialidade e, é preciso perceber quais são as suas necessidades, bem como os limites, os objetivos e as possibilidades. Enquanto possibilidade de construção de conhecimento, esse processo, levará aos passos formais de um projeto levando-o a

compreender que um projeto, que necessite de crédito, por exemplo, deverá estar com estes elementos formalmente organizados. “Capacita-se assim em várias dimensões, porém a passos lentos, pois na prática de produção, cada passo tem um tempo próprio” (GHEDINI, 2008, p. 60).

De acordo com o observado, as experiências com esse viés metodológico, devem contemplar um trabalho coletivo na construção desses conhecimentos, onde se discutam as diferentes mediações e relações do ponto de vista, econômico, cultural, histórico, político, onde se aperfeiçoe a metodologia (forma/processo) e se avance no conteúdo (Áreas de Conhecimento e os Eixos Temáticos). Há a necessidade de estabelecer relações entre os Eixos e as Áreas para fortalecer a mediação do Projeto de Vida como um dos pilares do fazer pedagógico no processo educativo desses/as camponeses/as, tendo o trabalho como possibilidade explicativa. (FIGURA 12):



O Projeto de Vida enquanto processo pode ser resumido a partir dos seguintes passos: **a)** a partir da discussão do conteúdo levando em consideração o que se trouxe para esse momento da materialidade dos sujeitos, há a socialização (trabalho da família/individual); **b)** possibilidade de reorganização das práticas de produção (**Eixos Temáticos**) e no ensino (**Áreas de Conhecimento**) a partir do

estudo e da reflexão; **c)** levantamento de dados da materialidade, tais como: c1) dados gerais da propriedade (criação de maquetes, croquis, diagramas, desenhos, fluxogramas, outros); c2) entendimento das razões e porquês a família desenvolverá o Projeto de Vida; c3) o que vai ser feito (tipos de trabalhos, tecnologia disponível e necessária, só produção, produção com agregação de valores, comercialização, sustentabilidade, etc.) e c4) passos, como fazer (estratégias, viabilidade, tipos de políticas públicas, etc.).

Esses aspectos gerais demonstram o Processo Educativo no Projeto Saberes da Terra como mediação para a mudança da práxis desses sujeitos. Como demonstra VÁZQUEZ (2007, p. 262-263):

Já sabemos que a práxis é, na verdade, atividade teórico-prática; isto é, tem um lado ideal, teórico, e um lado material propriamente prático [...] A atividade prática humana é propriamente tal quando ultrapassa esse lado subjetivo, ideal ou, mais exatamente, quando o sujeito prático transforma algo material, exterior a ele, e o subjetivo se integra assim em um processo objetivo [...] é, por isso, simultaneamente subjetiva e objetiva, dependente e independente de sua consciência, ideal e material e, tudo isso em unidade indissolúvel. [...] A atividade prática implica não só na sujeição de seu lado material a seu lado ideal, como também na modificação do ideal em face das exigências do próprio real (matéria-prima, atos objetivos, instrumentos ou meios, e produto). A prática exige uma constante passagem de um plano a outro, o que só pode ser assegurado se a consciência se mostrar ativa ao longo de todo o processo prático.

O processo de transitoriedade entre a prática, aquilo que se tradicionalmente se fez, e o novo que se apresenta a partir dos Projetos de Vida vai possibilitar o “diálogo” constante entre a práxis individual e a “materialidade” da consciência que vai se gestando a partir das reflexões. Assim, se inscreve uma das dificuldades dessa passagem, o sujeito que aprende uma nova possibilidade de interferência na natureza, de produção, fica “dependente” do passado e da forma em que está organizado o sistema. No entanto, desenvolve-se um resultado ideal depois de sofrer as mudanças impostas pelo processo prático e a percepção da necessidade de mudança. Esse aspecto se torna importante porque as mediações para conseguir implementar os objetivos implícitos ao processo, ganham novas dimensões ajustando constantemente o subjetivo e o objetivo.

Muitas falas dos sujeitos egressos que foram entrevistados destacam a importância do Projeto Saberes da Terra no seu mundo do trabalho e da necessária reflexão acerca de um desenvolvimento que seja sustentável. É importante destacar

que a proposta do Projeto é colocar esses sujeitos como responsáveis pela aplicação de um processo de trabalho (Agricultura Familiar/Camponesa) que desenvolva bases de conhecimentos e experiências que possibilitem a sustentabilidade.

Esse estudo é melhor que os outros porque não ensinam só na sala de aula, mas na prática, mostrando outros meios de sobrevivência na agricultura familiar/camponesa que é o que somos e devemos pensar primeiro em nossa família e preservar o meio que vivemos.

Nunca tinha sentado com minha família para planejar sobre o que iria trabalhar na roça, e com o Projeto de Vida aprendi a fazer isto.

A partir do Programa Saberes da Terra, hoje estou deixando da agricultura convencional e desenvolvendo nosso Projeto de Vida que é diversificar a propriedade usando recursos naturais.

Não aprendi tudo, mas tudo que aprendi faz a diferença, como a proteção de fonte, resgate das sementes crioulas entre outras, priorizando a qualidade de vida.

Trabalhávamos a partir do existente na propriedade, mas voltada para as técnicas auto-sustentável, utilizando de recursos da propriedade, e focalizando os benefícios e potenciais de produção que a agroecologia nos oferecem sem degradar nossas propriedades.

As diferentes relações entre o educativo, o social, o econômico, o cultural e o político, ganham novas dimensões possibilitando uma práxis reflexiva, criadora e, por conseqüência, transformadora. Considerando o conjunto a práxis desses sujeitos se caracteriza pelo ritmo, pelo processo alternado do criador e do imitativo, do novo e da reiteração ao estabelecido. Tudo isso traduz o processo prático, que é resultado da consciência e sua realização.

CONCLUSÕES

Este trabalho teve por objetivo compreender, de forma aprofundada, todo o processo de implementação de um Projeto de Educação que se inscreve sob a perspectiva da Educação do Campo, em seus diferentes momentos e nas suas diferentes dimensões. Buscou-se aprofundar a compreensão da natureza específica e contraditória das relações entre o processo educativo, especialmente o escolar, e as práticas sociais fundamentais na produção da existência dos sujeitos camponeses, trabalhadores/as, fazendo desse diálogo o fundamento do processo educativo.

Trata-se, como assinalamos na introdução, de um trabalho que se define pela tentativa de apreender a problematidade que se apresenta sob e através da relação entre a prática educativa e a estrutura econômico-social, histórica, de onde emerge uma série de indagações acerca da relação educação e trabalho no campo hoje. O que buscamos, pois, é compreender como se deu essa articulação, e como isso se fez educação integrada, “integração curricular”, apontando os limites e as possibilidades desse processo, mas, de modo geral, da proposta educacional ora discutida.

Nesta parte do trabalho torna-se imprescindível apresentar algumas sínteses e alguns apontamentos, compreendendo-os como pontos de partida para continuar refletindo sobre os inúmeros aspectos e complexas questões quando o propósito é buscar conhecer uma perspectiva, um projeto de educação, nascentes. O que importa apreender desta perspectiva é a sua direção. Em linhas gerais, trata-se de refletir se o programa é apenas uma alternativa, que em sua própria forma e discussão, lança críticas a uma visão burguesa de campo, de seus sujeitos, de trabalho, de educação, ou se há aspectos que fazem germinar mecanismos e instrumentos para fazer valer os interesses dos dominados, nesse caso, dos sujeitos camponeses.

As possibilidades dessa perspectiva de educação que se organiza a partir das práticas sociais concretas existentes nas relações de produção e da (re)produção material dos/as trabalhadores/as, não aparece apenas como “devaneio”, mas como consequência, resultado de sinais históricos de sua existência. A construção da possibilidade é fundamento e resultado da colocação

histórica das necessidades e demandas da classe trabalhadora no/do campo intra-contradições inerentes ao processo de desenvolvimento.

No decorrer desta busca de compreender como se deu o processo Educativo no Projeto Saberes da Terra do Território Cantuquiriguaçu, constatamos que se faz necessário, e é possível superar a dicotomia entre o ensino das ciências e mundo do trabalho dos sujeitos. Constata-se também, que a leitura da realidade, ao se dar a partir de uma materialidade que determina formas próprias de apreender a realidade, pode apontar para falsos problemas. O que não impede que o processo vivido didaticamente pelos sujeitos educativos, na construção coletiva, revelem, de forma mais consistente, uma compreensão das leis objetivas e, nesse caso específico, uma forma, um jeito, constituído historicamente de apreender as relações entre educação e a práxis fundamental de (re)produção social da existência, mesmo, dentro de uma materialidade que impõe muitos limites.

O trabalho desenvolveu-se a partir de um duplo objetivo, buscando analisar os limites impostos pela realidade, pelo momento histórico, pela forma em que está organizado o sistema agro com o avanço da lógica de exploração do capital, e, por outro lado, buscando analisar as positivities, os avanços na superação dessas linhas limítrofes impostas aos/as camponeses/as e nem tão pouco, às formas de organização da materialidade do trabalho e da produção na agricultura camponesa.

Para tanto, o presente trabalho, que analisa o processo educativo, destaca de forma adequada as relações entre a execução da proposta, a prática educativa adotada e a estrutura, o modelo econômico-social capitalista, marco histórico desses sujeitos que participaram desse processo. Assim, o foco central passou a ser o de apontar, através da reflexão teórica sobre a implementação das mediações pedagógicas, a articulação entre os conteúdos e a prática social.

Além disso, à luz de alguns sinais históricos, procurou-se apontar a direção, mediante a qual os espaços e os tempos pedagógicos, – mesmo inseridos na materialidade do modo de produção capitalista, que atribui ao campo uma função – podem ser articulados técnica e politicamente ao interesse da classe trabalhadora na produção da sua existência, nas diferentes organizações e nos seus movimentos coletivos.

A partir da pesquisa realizada, alguns aspectos podem ser destacados, aqui entendidos como fundamentais e que foram discutidos ao longo desse trabalho – resultado de um diálogo constante entre a proposta pedagógica do curso e a sua

materialização. No decorrer dos capítulos, fez-se um esforço em pontuar, em diferentes momentos, essas questões.

No primeiro capítulo, analisamos as contradições inerentes ao sistema agro hoje, e o que significam essas contradições para o campesinato. A lógica do desenvolvimento do capital no campo é desfavorável aos/as camponeses/as, que em primeira instância, deve desenvolver formas de resistência. Desenvolver estratégias para impedir o avanço do capital e a expropriação do campesinato significa compreender, primeiramente, como ocorre esse avanço, e reconhecer-se enquanto sujeito coletivo, dentro dessas relações com o capital. Nesse sentido, materializar a produção da existência, sob uma perspectiva que leve em consideração os interesses da classe trabalhadora significa, repensar as formas de produção e as diferentes dimensões da vida social. Para isso, precisa-se de um outro projeto de educação, elaborado pelos próprios camponeses e seus intelectuais, que responda a outro projeto de sociedade.

Outro limite surge como resultado da concretização do próprio processo, tendo em vista que o projeto analisado pretende integrar a compreensão da realidade e a intervenção nessa realidade, tendo como uma das possibilidades o Projeto de Vida. Nesse aspecto, as barreiras aparecem pelo fato de que, para iniciar uma nova maneira de intervenção na realidade a partir do trabalho, esta depende, não só da vontade, mas, das condições materiais: condição financeira, instrumentos de trabalhos apropriados, tecnologia, orientação técnica de acordo com o projeto, etc.

A partir do diálogo feito com os/as egressos/as foi possível perceber uma contradição, que no limite, apresenta positividade: se a concretização das relações sociais capitalistas determina a forma de existência desses sujeitos como objetos e, não como sujeitos históricos, as reflexões proporcionadas pelo curso permitem que essa situação se torne consciente. O seu mundo de trabalho, agora mediado pela compreensão do processo, e fazendo parte de um mundo de trabalho coletivo, lhe possibilita compreender-se, como sujeito social, além de entender a dinâmica entre si e suas relações com o mundo do capital.

O Projeto Saberes da Terra, da forma como ele foi implementado – relatado na primeira parte do Capítulo III e apreendidos os avanços pedagógicos, mais especificamente no Capítulo IV – se torna uma alternativa ao/a trabalhador/a. Isto porque, ao articular o conhecimento teórico com o conhecimento técnico através de

mediações pedagógicas, leva os trabalhadores/as a compreender o processo de construção do conhecimento e a relacionar a particularidade (mediações) com a totalidade, descortinando as contradições, que circundam esses sujeitos educativos, materializadas nas leis objetivas da realidade. Verifica-se, portanto, a possibilidade de superação da própria contradição determinada pelas condições sociais da produção do conhecimento, que na maioria das vezes, separam a teoria e prática. Há nesse processo educativo, o desenvolvimento de instrumentos teóricos, que possibilitam essa articulação, e a superação – pelas características que são próprios ao seu ser social – da imediatez do empírico, possibilitando, assim, a apreensão da totalidade.

A análise desenvolvida permite afirmar que esse processo educativo se tornou fundamental para esses sujeitos; além de demonstrar a condição mediadora da educação, uma vez que é vital para o/a trabalhador/a camponês/a apropriar-se do saber socialmente construído, mostra também, via processo pedagógico, a conotação parcial desse saber, que expressa interesses e argumentos legitimadores da classe dominante, ocultados por categorias metodológicas tais como neutralidade, objetividade, especialização, que por sua vez ocultam o caráter de classe na produção desse conhecimento.

O curso como mediação para a mudança da práxis desses sujeitos, encontra sua materialidade no estímulo ao desenvolvimento sustentável como possibilidade de trabalho, de vida, de existência e de constituição de sujeitos históricos e conscientes. Desta forma, nas questões de perspectiva de Educação do Campo, fortalece o desenvolvimento de propostas pedagógicas e metodologias adequadas à educação de jovens e adultos do/no campo, bem como apresenta alternativas metodológicas de articulação entre conhecimentos, além de apresentar possibilidades de articular o processo educativo com o mundo do trabalho, transformando-o em possibilidade educativa, mas, principalmente em possibilidade explicativa.

Em outras palavras, o curso demonstrou que o processo educativo, a escola, ao se dar conta que é necessário e possível ultrapassar o nível formal, permite a criação de alternativas que tenham como ponto de partida o trabalhador concreto com suas experiências de vida e suas necessidades.

A mudança de postura perante as dimensões concretas da vida dos sujeitos educativos envolvidos é evidente. Como destacado na discussão acerca do Projeto

de Vida, as mudanças são substanciais. Por ter ouvido os sujeitos egressos, suas angústias, destaco algumas de suas iniciativas que resultam da concepção dos/as entrevistados/as como clara influência do processo educativo do projeto: **a)** a luta pela implementação de políticas públicas que levem em consideração a sustentabilidade; **b)** a exigência de uma educação a seus/suas filhos/as que seja contextualizada, de qualidade e que relacione conteúdos com a vida dos sujeitos; **c)** a proposição de ações coletivas para a proteção das fontes de água; **d)** as iniciativas de resgate da cultura local e de posicionamentos críticos à cultura de massa; **e)** a solicitação de formação de professores/as que leve em consideração aspectos da Educação do Campo; **f)** a decisão categórica de diminuir a dependência das artimanhas do capital implícitas nas políticas de fomento e apoio à Agricultura Familiar; **g)** a decisão de produzir alimentos saudáveis e agroecológicos e evitar o descarte de agrotóxicos no ambiente; **h)** a iniciativa de diversificar a propriedade, diminuindo a dependência do mercado e de suas leis; **i)** a luta pela desnucleação das escolas do campo; **j)** a luta pela oferta do Ensino Médio no/do campo, que tem como exemplo a provocação à Secretaria de Estado da Educação e a elaboração da proposta do PROEJA-CAMPO (Ensino Médio Integrado nas áreas de Agroindústria, Agropecuária e Administração Rural – em vias de implantação no Território Cantuquiriguaçu) para os/as egressos/as do Projeto Saberes da Terra e outros sujeitos; **l)** a participação nas discussões acerca do novo código florestal, colocando na pauta as contribuições de proteção ambiental que os sujeitos que vivem no meio urbano deverão dar; **m)** o fortalecimento das associações de produtores e o acesso à produção com grupos cooperativos e em redes, etc.

Estas positivities contudo, precisam ser compreendidas nos espaços de contradição que caracterizam a concreticidade do programa, para além das aparências.

O modo de inserção do campesinato ao capitalismo é carregado de especificidades, inclusive, no que diz respeito ao mercado, que se rege por princípios próprios de existência e organização. O campesinato, formado no interior destas economias (capitalista e socialista), passa a se constituir em um setor econômico que não corresponde, às vezes à lógica mercantil ou às necessidades de acumulação..

A partir da pesquisa empírica, este estudo, que buscou apreender a materialidade do processo, entre outras estratégias, pelas falas dos sujeitos

educativos, mostrou que, a partir da vivência educativa no Projeto, os sujeitos passam olhar o sistema agro “de fora”. Estes se colocam na perspectiva de criticar o sistema, não conseguindo entender que todos/as eles/as fazem parte dele, que a condição material, histórica, social em que estão inseridos/as é resultado desse sistema a partir de suas leis objetivas em seu avanço.

A materialidade analisada demonstra, portanto, que o processo de educação não dá conta de superar os limites à inserção desses sujeitos trabalhadores/as nas cadeias produtivas, que se mantém no terreno da particularidade. O que se pode verificar é que houve o avanço de enxergar, dentro do estágio de desenvolvimento localizado, as possibilidades, as alternativas para “resolver”, num primeiro momento, as condições básicas de sua existência e em certa medida, para amenizar as condições de exploração impostas pelo capital, construindo caminhos que diminuam a dependência externa, “autoritária” do sistema agro.

No que concerne aos limites, podemos destacar então, a própria materialidade onde se inserem esses sujeitos. E, de forma muito clara o grande limite é o próprio projeto, por ser um programa curto, que dificulta o processo de aprofundamento dos conhecimentos. Desenvolveu-se a pesquisa levando em consideração uma hipótese: se o Projeto Saberes da Terra, por ser um programa de escolarização e qualificação em processo de aceleração com os educandos e educandas que o acessam com diferentes níveis de escolarização, constitui-se em uma estratégia de inclusão excludente, uma vez que não viabiliza adequadamente o aprofundamento do conhecimento técnico-científico. Assim, acaba por precarizar as relações com o conhecimento, não obstante o discurso de acesso aos direitos sociais.

Realizada a pesquisa, podemos afirmar tal hipótese, pois o processo educativo, apesar dos avanços identificados, acabou por relativizar o acesso ao conhecimento historicamente construído e sistematizado.

À luz da análise feita das bases materiais sobre as quais se desenvolve o Programa, percebemos que o Estado, não obstante o discurso emancipador, acaba por implementar uma política de educação que, no limite, acaba sendo conservadora. Esta constatação vem das respostas dadas às seguintes questões: Qual é a concepção de política pública de Estado que está por trás desse programa? A inclusão excludente se justifica apenas porque o programa tem curta duração?

A análise levada à efeito permite inferir que a oferta do programa, dados os resultados observados e consideradas as suas possibilidades e limites, parece antes atender à finalidade de acomodar esses sujeitos à margem das relações capitalistas, de modo a assegurar suas condições de sobrevivência e acomodar suas consciências a partir da compreensão do caráter destrutivo do capital, e do contraponto que eles representam mediante o uso de práticas de manejo sustentável da natureza na produção de alimentos. A destruição da natureza pelo capital continua, as estratégias singulares e localizadas não são suficientes para mudar esta realidade, mas acomodam-se os trabalhadores e trabalhadoras do campo, para os quais não resta outra alternativa que a sobrevivência com alguma dignidade. O Estado, ao propor este tipo de programa, de fato impacta positivamente a vida desses sujeitos, pelo acesso a algum conhecimento, a alguma cultura e à certificação; certamente insuficientes para mudar sua situação de classe, mas suficientes para lhes permitir a compreensão das relações capitalistas, e compreenderem-se como sujeitos separados, por fora, destas relações.

A partir da disseminação desta ideologia, aplaca-se o desejo da luta por inserção qualificada nas relações capitalistas para buscar destruí-las e superá-las, como expressão do espírito revolucionário que historicamente caracterizou os movimentos sociais em defesa da democratização do acesso à terra e às condições de produção.

Assim, o programa não deixa de ser uma política pública com positivities, mas seu caráter ideológico, e portanto, conservador, não é assumido pelo Estado. A questão da sustentabilidade, por exemplo, que faz parte do Eixo Articulador, acaba por dar lugar e razão às ações dos sujeitos camponeses, trabalhadores/as, a partir do seu mundo do trabalho, enquanto o capital continua, em outras áreas, explorando e destruindo o ambiente.

Talvez programas como estes se justifiquem a partir da clareza da impossibilidade de práticas educativas e sociais realmente revolucionárias, que repousariam no acesso ao conhecimento científico, tecnológico e sócio-histórico desenvolvidos pelo capital, na perspectiva de uma inserção mais qualificada com vistas à elaboração e materialização do projeto contra-hegemônico da classe trabalhadora, o que implica na unificação das lutas dos excluídos. Contudo, não há como esperar do Estado este tipo de proposta, dado o seu caráter de classe no capitalismo; no limite, pode-se esperar programas que acomodem esses sujeitos

nos seus espaços, de modo a assegurar sua sobrevivência com dignidade e consciência/falsa consciência de seu papel na preservação ambiental, inserindo-os “por fora” no movimento mercantil.

O que, como reporta Oliveira (2004), não deixa de ser um processo de redução ontológica, no qual, para que o capital possa confirmar-se enquanto princípio abrangente de síntese, algumas realidades precisam ser excluídas. *Assim é com tudo o que não possa ser completamente abrangido pela lógica capitalista: primeiro precisa ser excluído, em seguida reduzido à dimensão meramente econômica para depois ser incluído sob outro estatuto ontológico, processo que se dá, não individualmente, mas no bojo das relações sociais e produtivas, ao longo da história.* (Kuenzer, 2006) Ou, como diz Oliveira,

A sobrevivência das sociedades em que domina o modo de produção capitalista depende, necessariamente, da **exclusão**. Sob outro ângulo, entretanto, esta exclusão conta também com o passo da **inclusão**, mas a **reinclusão** do excluído já se dá sob uma nova perspectiva ontológica. O preço pago para que o princípio de síntese do capital seja capaz de abranger toda a realidade é torná-la **disponível** à sua lógica, ou seja, é preciso antes despojá-la de sua condição de complexidade e reduzi-la à simplicidade das determinações quantitativas da economia. (Oliveira, 2004, p.23)

O Estado, pela sua própria dinâmica no capitalismo, abre o espaço para o diálogo com os Movimentos Sociais Populares. A visão economicista do e sobre o campesinato, juntamente com a leitura da inexorabilidade da homogeneização urbano-industrial no espaço do campo, conduzem, política e ideologicamente as compreensões e as formas organizativas que reafirmam e fortalecem a absorção/exclusão social dos sujeitos camponeses pela expansão e fortalecimento/consolidação da empresa capitalista no campo.

Há, nesse caso, um ideário mais de melhoria do projeto para o sistema agro existente do que de sua superação. Nesse sentido ganha lugar um tipo de desenvolvimento que não afronte os interesses imediatos do capital. Aposta-se, portanto, em um novo sujeito, uma nova forma de organização que poderia dar conta de um novo projeto de campo, com uma base produtiva mais harmônica com a preservação e lógica da natureza, visando potencializar melhorias nas condições de vida de sua população.

Como se percebe, essas contradições se materializam nas formas de diálogo entre diferentes atores, tais como: o Estado, o Agricultor Familiar e as

formas de implantação do capitalismo no campo. Assim uma nova educação para os sujeitos camponeses, aquela que potencializaria a construção de novos sujeitos, poderia demandar da esfera pública uma nova relação entre as políticas de Estado e o campo, possibilitando a efetivação de um novo tipo de agricultura bem como o novo papel do Agricultor Familiar. A proposta embutida no processo de formação estudado, é permitir o desenvolvimento da agricultura dentro da ordem atual. Há, portanto, a defesa de novas formas de sociabilidade e a construção de novos poderes a partir da contestação, pelos movimentos representantes de grupos sulbaternizados, do poder político-econômico instituído e a educação passa a ter o papel de dar visibilidade e voz a esses sujeitos camponeses na busca de construir novas relações de poder.

A análise dessa materialidade demonstra que se busca a construção de uma forma de desenvolvimento com base em um novo tipo de camponês e em uma forma de criar um espaço de campo que privilegie a vida mais ligada à natureza, à comunidade, necessitando, portanto, de um camponês que dê conta de criar alternativas para produzir na agricultura a partir desse modo de vida e do menor impacto ao meio ambiente. A intervenção a partir do mundo do trabalho ganharia um duplo viés: primeiro desenvolver esse papel de guardião da sustentabilidade e, segundo de vislumbrar a concertação social a partir dessas/nessas particularidades.

Essa análise desnuda a verdadeira intencionalidade da política pública que sustenta o programa estudado: colocar esses sujeitos por fora das relações de totalidade do capital, como forma de reduzi-los ontologicamente, destruindo sua capacidade de luta, para “integrá-los pela exclusão”,

Assim, as evidências apreendidas com a pesquisa permitem concluir que o princípio educativo do trabalho nesse programa é a inclusão excludente, e o objetivo dessa política de Estado nesse projeto, é antes manter esses sujeitos no plano da particularidade, do que inseri-los no processo de mundialização do sistema capitalista, não enquanto integrantes, mas enquanto contrários, explorando os espaços de contradição.

A educação adquire, portanto, uma finalidade que retrata aspectos do produtivismo, conforme SAVIANI (2007), já que ela passa ser considerada investimento com uma função imediatista de dar respostas à criação de condições de vida, trabalho, renda para os sujeitos que vivem no/do campo. Nesse sentido, o trabalho enquanto possibilidade explicativa e princípio educativo, torna-se mediador

da construção de respostas às necessidades do sistema agro, embora, como princípio pedagógico, tenha avanços no processo educativo, como analisado durante esta dissertação.

Esse aspecto torna-se um limitante para esse projeto, porque, atribui objetivos à educação desses sujeitos que extrapolam as suas possibilidades concretas. Em outras palavras, espera-se que o processo educativo consiga resolver os problemas encontrados na materialidade social, por esses sujeitos. Disso deriva a obsessão de que a educação desse sujeito se dê no e a partir do mundo do trabalho em que vive, fazendo com que o processo de avanço teórico possa se dar também até as linhas limítrofes da própria materialidade.

Nesse sentido o princípio educativo do trabalho é tomado de forma limitada pelo Projeto, ao tender conformar pura e simplesmente a escola ao mundo do trabalho. O trabalho é tomado, portanto como referência de como a educação tem que ser, levando em grande parte à repetição, dentro do processo educativo, das formas do trabalho às quais já todos/as estão submetidos/as trabalhadores e trabalhadoras.

A realização da pesquisa, ao apontar as contradições entre o programa, sua execução e as bases materiais capitalistas, permitiu evidenciar que desenvolver possibilidades e superar limites são condições essenciais para a educação do/a trabalhador/a. Encontrar formas viáveis para enfrentar de forma concreta a questão dos sujeitos trabalhadores, camponeses/as ou não, aproveitando os limites e as possibilidades engendradas nas contradições que o processo produtivo e pedagógico capitalista apresenta, buscando romper com as suas artimanhas da dominação, é um agir político da maior relevância que deve ser compreendido e assumido pelos/as trabalhadores/as e seus intelectuais.

REFERÊNCIAS

ALTIERI, M. A. **Agroecologia: a dinâmica produtiva da agricultura sustentável**. 3ª edição. Porto Alegre. Editora da UFRGS, 2001.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org). **Pesquisa Participante**. São Paulo. Brasiliense, 1999.

CALDART, Roseli Salete. **Educação do Campo**: notas para uma análise de percurso. Porto Alegre, novembro de 2008. (texto recebido diretamente da autora – versão preliminar).

CALDART, Roseli S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. 3ª Edição. São Paulo, 2004.

CALDART, Roseli S.; CERIOLI, Paulo R.; KOLLING, Edgar Jorge. **Educação do Campo**: Identidade e Políticas Públicas. DF-Brasília, Articulação por uma Educação do Campo, 2002.

CAPORAL, L. R; COSTABEBER, J. **Agroecologia e extensão rural**: contribuições para o desenvolvimento sustentável. Brasília: MDA/DATER-IICA, 2004.

CARVALHO, Horácio Martins de. (Org). **O Camponato no Século XXI**: Possibilidades e condicionamentos do desenvolvimento do camponato no Brasil. Petrópolis, RJ. Editora Vozes, 2005.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: CIAVATTA, Maria; FRIGOTTO, Gaudêncio; RAMOS, Marise (Orgs). **Ensino Médio Integrado**: concepção e contradições. São Paulo. Editora Cortez, 2005.

CIAVATTA, Maria; FRIGOTTO, Gaudêncio; RAMOS, Marise (Orgs). **Ensino Médio Integrado**: concepção e contradições. São Paulo. Editora Cortez, 2005.

CIAVATTA, Maria; FRIGOTTO, Gaudêncio; RAMOS, Marise. **A política de educação profissional no Governo Lula**: um percurso histórico controvertido. Campinas. Educ. Soc. Vol. 26 nº 92. Outubro, 2005.

COSTA, Francisco A. **Racionalidade camponesa e sustentabilidade**: elementos teóricos para uma pesquisa sobre a agricultura familiar na Amazônia. Cadernos do Naea, nº 12, Nov./Belém, 1994.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Gramsci**: um estudo sobre o seu pensamento político. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 1999.

DAMASCENO, Maria Nobre. **Estudo sobre educação rural no Brasil**: estado da arte e perspectivas. Educação e Pesquisa. Vol. 30. nº 01. São Paulo, jan./abr.2004.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. 3ª edição. Campinas-SP. Autores Associados, 1998.

_____. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 7ª edição. São Paulo. Editora Cortez, 2000.

ENGELS, F. O Problema Camponês na França e Alemanha. In: SILVA, J. G. da; STOLKE, V. (Orgs.). **A Questão Agrária**. São Paulo. Brasiliense, 1981.

FERNANDES, Bernardo Mançano; WELCH, Clifford Andrew. Campesinato e Agronegócio da Laranja nos EUA e Brasil. In: FERNANDES, Bernardo Mançano (Org.): **Campesinato e Agronegócio na América Latina**: a questão agrária atual. São Paulo. Expressão Popular, 2008.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. 8ª edição. São Paulo. Editora Cortez, 2006.

GADOTTI, Moacir. **A Pedagogia da Terra**. Petrópolis – RJ. Vozes, 2000.

GUEDINI, Cecília Maria. Programa Saberes da Terra: ênfases e destaques do Projeto Político Pedagógico. In: SABERES da Terra. **Sistematização das experiências**. Caderno I. Rio Bonito do Iguaçu, 2008.

GLIESSMAN, S.R. **Agroecologia: processos ecológicos em agricultura sustentável**. Porto Alegre, Editora da UFRGS, 2000.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 1979.

KAUTSKY, Karl. **A Questão Agrária**. São Paulo. Proposta Editorial, 1980. 3ª Edição.

KOPNIN, P. V. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento**. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 1978.

KUENZER, Acácia Zeneida. **A educação profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão.** Campinas. Educação e Sociedade. Vol. 27, nº 96. Outubro de 2006.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Educação e Trabalho no Brasil: o estado da questão.** Brasília: INEP; Santiago: REDUC, 1991.

KUENZER, Acácia Zeneida. Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Educação e Crise do Trabalho: Perspectivas de final de Século.** Petrópolis - RJ. Editora Vozes, 2002. 6ª Edição.

LÊNIN, Vladimir Ilich. **Capitalismo e Agricultura nos Estados Unidos da América: Novos dados sobre as leis de desenvolvimento do capitalismo na agricultura.** São Paulo. Editora Brasil Debates, 1980.

MACEDO, Elizabeth. **Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural.** Revista Brasileira de Educação. Volume 11 nº 32 Rio de Janeiro. Maio/agosto. 2006.

MALAGODI, Edgard; MARQUES, Francisco R.; MENEZES, Marilda A. Juventude e Educação em assentamentos do brejo paraibano. In: FERRANTE, Vera Lúcia Silveira Botta; WHITAKER, Dulce Consuelo Andreatta (Orgs). **Reforma Agrária e Desenvolvimento: desafios e rumos da política de assentamentos rurais.** Brasília. MDA, 2008.

MARTINS, J de S. **Reforma Agrária: o impossível diálogo sobre a história possível.** In: Tempo Social. Revista de sociologia da USP. Vol.11, nº 02 (outubro de 1999), editado em fevereiro de 2000. São Paulo: USP, FFLCH. (p. 129-153).

MARX, Karl. **Formações econômicas pré-capitalistas.** Coleção Pensamento Crítico. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1975.

_____. **El Capital.** Tomo III. Vol. 08, Livro Terceiro. 3ª Edição. México. Siglo Veintiuno, 1984.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã: Teses sobre Feuerbach.** São Paulo. Editora Centauro, 2002.

MEC/SECAD/SEPT. **Projeto Base/Saberes da Terra (Anexo VII).** Brasília. Outubro de 2005.

MEC/SEB1. **Resolução**. Brasília/Distrito Federal de 3 de abril de 2002.

MELO, João Alfredo Telles (Org). **Reforma Agrária Quando? CPI mostra as causas da luta pela terra no Brasil**. Relatório vencido da CPMI da Terra. Brasília. Senado Federal, 2006.

OLIVEIRA, A. **Marx e a exclusão**. Pelotas. Editora Seiva, 2004.

RAMOS, Marise. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: CIAVATTA, Maria; FRIGOTTO, Gaudêncio; RAMOS, Marise (Orgs). **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. São Paulo. Editora Cortez, 2005.

SABERES da Terra. **Sistematização das experiências**. Caderno I. Rio Bonito do Iguaçu, 2008.

SCHELLING, Vivian. **A presença do povo na cultura brasileira**. Campinas. Editora da Unicamp, 1991.

SEED. **Diretrizes Curriculares da Rede Pública de Educação Básica do Estado do Paraná da Educação do Campo**. Curitiba, 2006.

SILVA, Mônica Ribeiro da. **Currículo e Competências: a formação administrada**. São Paulo. Editora Cortez, 2008.

THOMAZ JUNIOR, Antonio. A classe trabalhadora no Brasil e os limites da teoria – Qual o lugar do campesinato e do proletariado? In. FERNANDES, Bernardo Mançano (Org). **Campesinato e agronegócio na América Latina: a questão agrária atual**. São Paulo. Expressão Popular, 2008.

TITTON, Mauro. **Educação do Campo e a formação de professores em Pedagogia da Terra: contribuição ao debate**. ANPED SUL. UFSC. 2008.

TOUSSAINT, Eric. **A Bolsa ou a Vida: a dívida externa do Terceiro Mundo: As finanças contra os povos**. São Paulo. Editora Fundação Perseu Abramo, 2002.

VENDRAMINI, Célia Regina. **Educação e Trabalho: reflexões em torno dos Movimentos Sociais do Campo**. Campinas: Caderno CEDES. Vol.27, nº 72. Maio/Agosto de 2007.

ZANELLA, José Luiz. A educação escolar do campo à luz do Materialismo Histórico. In: ALMEIDA, Benedita de; ANTONIO, Clésio Acilino; ZANELLA, José Luiz. (Orgs.). **Educação do Campo: Um projeto de formação de educadores em debate**. Cascavel. Edunioeste, 2008.

OBRAS CONSULTADAS

ANDERY, Maria Amália. *Et al.* **Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica**. 14ª edição. São Paulo. Educ., 2004.

ARENHART, Deise. **Infância, Educação e MST: quando as crianças ocupam a cena**. Chapecó/SC. ARGOS, 2007.

BESSE, Guy; CAVEING, Maurice (Orgs.). **Georges Politzer: Princípios Fundamentais de Filosofia**. São Paulo. Hemus, 2002.

COSTA, Joaquim Gonçalves. **Crítica à concepção de Educação do Campo desenvolvida pelos Movimentos Sociais Populares**. Monografia/Especialização em Educação do Campo. Curitiba/UFPR, 2007.

DOSSIÊ/MST/ESCOLA. **Documentos e estudos 1990-2001**. Veranópolis/RS. ITERRA, 2005.

FERRANTE, Vera L. S. Botta; WHITAKER, Dulce C. Andreatta (Orgs.). **Reforma Agrária e Desenvolvimento: Desafios e rumos da política de Assentamentos Rurais**. NEAD ESPECIAL. Brasília. MDA, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 31ª edição. São Paulo. Paz e Terra, 2005.

GUIMARÃES, Alberto Passos. **Quatro Séculos de Latifúndio**. 3ª edição. São Paulo. Paz e Terra.

LÖWY, Michael (Org.). **O Marxismo na América Latina: uma antologia de 1909 aos dias atuais**. São Paulo. Editora Fundação Perseu Abramo, 2003.

MOTA, Ana Elizabete. Entre a rua e a fábrica: reciclagem e trabalho precário. In: **Temporalis**. Revista da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social – ABEPSS. Brasília. Nº 06. Julho a Dezembro de 2002.

MOTTA, Vânia Cardoso da. A Questão da Função Social da Educação no Novo Milênio. In: **Boletim Técnico do SENAC: a revista da educação profissional**. Rio de Janeiro. SENAC. Volume 33, nº 02. Maio/Agosto, 2007.

SABERES DA TERRA. **Caderno 02: Agricultura Familiar, Cultura, Etnia e Identidade**. Laranjeiras do Sul. Gráfica Mariner, 2006.

_____. **Caderno 03: Agricultura Familiar.** Laranjeiras do Sul. Gráfica Mariner, 2006.

_____. **Caderno 04: Manejo Agroecológico.** Laranjeiras do Sul. Gráfica Mariner, 2006.

_____. **Caderno 05: Manejo Agroecológico.** Laranjeiras do Sul. Gráfica Mariner, 2006.

_____. **Cadernos 06 e 07: Cidadania, Organização Social e Políticas Públicas.** Laranjeiras do Sul. Gráfica Mariner, 2007.

_____. **Cadernos 08 e 09: Desenvolvimento Territorial Sustentável e Solidário.** Laranjeiras do Sul. Gráfica Mariner, 2007.

_____. **Cadernos 10 e 11: Cooperação, Gestão e Sócio-economia Solidária.** Laranjeiras do Sul. Gráfica Mariner, 2007.

SILVA, Christian Luiz da. (Org.). **Desenvolvimento Sustentável: Um modelo analítico integrado e adaptativo.** Petrópolis/RJ. Editora Vozes, 2006.

TSE-TUNG, Mão. **Sobre a prática e sobre a contradição.** São Paulo. Expressão Popular, 2004.

ANEXO I

CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS ENTREVISTADOS/AS

Egressos/as

Idade	Escolaridade antes de entrar no Projeto
18 a 22 anos (3)	3ª Série ()
22 a 26 anos (2)	4ª Série (14)
26 a 30 anos (2)	5ª Série (2)
30 a 34 anos (3)	6ª Série (2)
34 a 38 anos (1)	7ª Série (2)
38 a 42 anos (5)	
42 a 46 anos (2)	
46 a 50 anos (2)	
Mais de 50 anos ()	
Tempo que ficou fora da Escola	Aspectos Gerais
01 a 05 anos (2)	Possui cursos de capacitação com poucas horas, ofertado por empresas, cooperativas, etc. (02)
06 a 10 anos (2)	Proprietário/a da Unidade de Produção (10)
11 a 15 anos (3)	Assentado/a (03)
16 a 20 anos (2)	Trabalha com Pai e/ou mãe (06)
21 a 25 anos (5)	Empregado de fazenda (01)
26 a 30 anos (4)	Mulheres (08)
Mais de 30 anos (2)	Homens (12)

Professores/as / Educadores/as / Coordenação do Projeto

Idade	Formação dos/as Professores/as
18 a 22 anos ()	Licenciatura em Pedagogia (2)
22 a 26 anos (2)(E)	Licenciatura em História (1)
26 a 30 anos (1)(P) (1)(E)	Curso Normal Superior (1)
30 a 34 anos (1)(P) (1)(E)	
34 a 38 anos ()	Especialização em Educação do Campo (2)
38 a 42 anos ()	Outra especialização (1)
42 a 46 anos (2)(P)	Sem especialização (1)
46 a 50 anos ()	
Mais de 50 anos ()	
Anos de experiência em Docência	Formação dos/as Educadores/as
01 a 05 anos (1)(P) (3)(E)	Curso Técnico em Agropecuária com ênfase em Agroecologia (2)
06 a 10 anos (2)(P) (1)(E)	Curso em Agropecuária (1)
11 a 15 anos (1)	Engenheiro Agrônomo (1)
16 a 20 anos ()	
21 a 25 anos ()	
26 a 30 anos ()	Graduando em Pedagogia (1)
Mais de 30 anos ()	
P = Professor/a e E = Educador/a	Formação da Coordenadora do Projeto
	Graduação em Pedagogia e especialista em Educação do Campo pela UFPR. Atualmente trabalha na Coordenação da Educação do Campo Nacional (MEC/SECAD)

ANEXO II
Momentos do Corpo Docente
Formação dos/as Educadores/as e Professores/as





